---

au(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 3270051
re d'intérêt: 93

---

allée, Marcel.

port du Comité d'évaluation du baccalauréat d'enseignement
fessionnel (CEBEQ) de l'UQAM / présenté par Marcel Lavallée en
lab. avec Louise Julien-Bordeleau, Serge Berthelot, Louis Kelly, Xuan
Pham. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, 1979.
95, [34] f. ; 28 cm.

Dewey: 370.7'3263'09714/L394r Cote LC: LB/1736

---

cripteur(s): *Enseignement professionnel *Evaluation de programmes
estionnaire *Attitude de l'étudiant *Attitude de l'enseignant
rmation des enseignants *Perfectionnement des enseignants
iversitaire (Niveau)

ntificateur(s) de nom: *CEBEQ

ntificateur(s) de sujet: *Baccalauréat d'enseignement professionnel

---

L'évaluation du programme de baccalauréat d'enseignement
fessionnel (BEP) de l'UQAM, créé en janvier 1976, tente de répondre à
x questions fondamentales: 1. Faut-il repenser les objectifs,
ifier les stratégies? 2. Y a-t-il des problèmes de gestion interne ou
nimation pédagogique? Le document rend compte de la phase
valuation ponctuelle d'un processus qui se veut davantage
tématique. Cette phase concerne surtout les aspects globaux du
gramme; elle vise à tracer un premier portrait de la situation et
ccerne les attitudes et les perceptions relatives: 1. au programme, à
but et à ses objectifs; 2. aux intervenants (conseillers, animateurs
professeurs); 3. à l'instrumentation et aux activités d'apprentissage.

L'enquête a eu lieu à l'automne 1978. Des entrevues individuelles
d'abord été réalisées avec des étudiants et des intervenants, treize
total. À partir de leurs commentaires, deux questionnaires
produits en annexe) ont été construits et expédiés par la poste, le
hier à 750 étudiants-maîtres (223 réponses soit 30%), le second à 65
ervenants (19 réponses soit 29%).

Il va de soi que les conclusions de cett enquête n'ont de valeur
indicative. Il semble que les répondants dans leur ensemble ne
ttent pas en cause les objectifs du programme et les principales
ivités qui les traduisent. Par ailleurs, les réponses des étudiants
lent indiquer une assez forte hétérogénéité au sein de leur groupe.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270051

Rapport du comité d'évaluation du baccalauréat d'enseignement professionnel (CEBEP) de l'UQAM.

Marcel Lavallée

E D U Q 8270051

Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succursale A
Montréal P.Q. H3C 3P8

RAPPORT

DU

COMITE D'EVALUATION DU

BACCALAUREAT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

(CEBEP)

DE

L'U Q A M

présenté par Marcel Lavallée

en collaboration avec Madame Louise Julien Bordeleau
Messieurs Serge Berthelot
Louis Kelly
Xuan Thu Pham

JUIN 1979

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

Problématique 2

I Méthodologie 6
1.1 Désignation des répondants 6
1.2 Méthodologie proprement dite 7
2. Le calendrier de travail 7

II Historique du BEP - UQAM 9
a) Aspect chronologique 9
b) Remarque 11.1

III La planification des programmes 12
1. Les valeurs et les buts de formation du BEP 12
2. Les objectifs et les activités d'apprentissage 15
2.1 Les objectifs 15
2.2 Les activités d'apprentissage 19

IV Le schéma expérimental de l'évaluation ponctuelle 21
1. La cueillette des données 21
2. Les entrevues 21
3. Les questionnaires 22
4. Les variables 24
4.1 Dimension: programme, but, objectifs 25
4.2 Dimension: intervenants 25
4.3 Dimension: activités d'apprentissage et instrumentation didactique 25
4.4 Note 26
5. Les items du questionnaire 26
6. L'échantillonnage 28
6.1 Lors des entrevues 28
6.2 Pour les questionnaires 29

V Analyse et interprétation des informations obtenues 30
a) Caractéristiques des étudiants 30
1. Identification des étudiants 31
1.1 Statut d'étudiants 31
1.2 Secteur de travail actuel 31
1.3 Age 32
1.4 Sexe 32
1.5 Statut d'enseignant 33
1.6 Nombre d'années dans l'enseignement 33
1.7 Milieu d'enseignement 33
1.8 Activités suivies au BEP 35
2. Etudes complétées avant le Bac. 36
3. Expérience de travail 40
4. Inscription au Baccalauréat 42

b) Avis des étudiants sur les objectifs du programme 45
1. Perception des objectifs du programme 45
2. Jugements portés sur le programme et certains de ses aspects 46
3. Accord avec les objectifs et la conception du programme 46
4. Moment où les répondants ont saisi l'idée fondamentale 47
5. Aide reçue pour comprendre les objectifs et la conception du progr. 47

6. Evaluation de différents aspects du programme 47
7. Importance des activités dans le cheminement des étudiants 49
8. Améliorations souhaitables 51
9. Avis sur le contenu du programme 55
10. Connaissance et importance des activités principales 56
11. Opinions sur le programme du BEP et sur différents aspects 59
12. Motifs d'inscription des étudiants 64

c) Caractéristiques des intervenants 65
1. Identification des intervenants 65
1.1 Niveau d'intervention au sein du BEP 65
1.2 Age 66
1.3 Sexe 67
2. Etudes complétées (9/78) 67
3. Expérience de travail 68
3.1 Années d'expérience dans l'industrie et l'enseignement 68
3.2 Première session au BEP comme intervenant 69
4. Conclusion sur les caractéristiques des intervenants 70

d) Avis des intervenants sur le programme 71
1. Accord avec les objectifs et la conception du programme 71
2. Evaluation de différents aspects du programme 71
3. Evaluation des principales activités du BEP 74
4. Perception des motifs d'inscription des étudiants 75
5. Conclusion sur les avis des intervenants 76

VI Conclusions et recommandations 78
a) Les objectifs 78
b) Le cheminement de l'étudiant 82
c) Les activités 83
d) Les intervenants 85
e) Les étudiants 87
f) Critique de l'évaluation ponctuelle et recommandations finales en vue de l'évaluation systématique 92

Annexe A

Annexe B

Annexe C

INTRODUCTION

Problématique

Commencé en janvier 1976, le Programme du baccalauréat d'enseignement profe s-sionnel (BEP) paraît malgré, des difficultés de toutes sortes survenues dès son début, avoir amorcé pour de bon sa vitesse de croisière.

Ces difficultés que certains relient aux grèves percutantes du SEUQAM ou du SPUQ ou que d'autres associent à la pédagogie et à la gestion du programme lui-même suffisent à justifier auprès des responsables et des administrateurs de l'UQAM un besoin de regard sur ce programme. Deux questions fondamentales sous-tendent cette démarche: 1. Faut-il repenser les objectifs, modifier les stratégies? 2. Y a-t-il des problèmes de gestion interne ou encore d'animation pédagogique?

Le baccalauréat d'enseignement professionnel (BEP) a démarré hors des organismes établis normalement. Alors que tous les baccalauréats sont gérés par des modules (directeur et conseil de module), seul le BEP est encore géré par un comité de gestion sous la présidence d'un vice-doyen, et ce, malgré la présence d'un responsable de programme. Le premier comité de gestion fut créé un an après le début du programme soit le 7 avril 1977. Le comité actuel 1978-1979 a décidé en janvier 1979, de recommander la création d'un module.

Quant à la pédagogie du programme, elle marque des points car le cheminement de l'étudiant est plus individualisé qu'ailleurs; les cours tels qu'on les connaît dans les autres programmes sont tous facultatifs.

D'autre part, ce baccalauréat est un programme expérimental: il semble que le MEQ et l'UQAM aient été les premiers à souligner l'importance d'évaluer ce

projet.

Toutefois les évaluateurs ont tenté de répondre à la demande d'évaluation en se fondant exclusivement sur une démarche qui consiste à établir le plus objectivement possible ce qui est.

Selon le modèle classique de l'évaluation de programme, il s'agit de vérifier l'adéquation entre les intentions du programme et les résultats du programme. Or, le programme soumis à l'évaluation est une réalité mouvante et les évaluateurs ne prétendent pas la circonscrire d'un seul coup. C'est donc par obligation et par souci de ne pas porter des jugements trop rapides qui risquent d'être peu valides que les évaluateurs ont proposé une méthodologie en deux temps appelée:

1. Evaluation ponctuelle
2. Evaluation systématique

C'est de l'évaluation ponctuelle qu'il s'agit dans ce rapport. Dans ce genre d'évaluation, on s'intéresse aux aspects globaux du programme. On déchiffre, on observe, on essaie de marquer les variables en jeu.

Cette évaluation s'avère d'autant plus pertinente que le programme est lui-même atypique et original, les activités obligatoires dans le programme contenant des éléments imprévus. Par exemple, l'activité d'intégration est la première activité obligatoire mais selon les interviews des étudiants ou des intervenants, il semble que le "contenu" ait été fot différent d'un groupe à l'autre selon l'animateur (témoignage de Brunet et de Beaugrand-Champagne).

L'évaluation systématique, qualifiée de dynamique, devra faire étaut du programme dans la durée du cheminement des étudiants; cette évaluation s'oppose à

l'évaluation ponctuelle, reconnue comme statique. Ces deux types d'évaluation poursuivent donc des objectifs différents et exigent des démarches différentes: l'évaluation ponctuelle fait surtout référence au temps présent; quant à l'évaluation systématique (dynamique), elle est associée au passé ainsi qu'aux éventuels développements (follow-up), tout en intégrant l'expérience vécue en ce moment.

En d'autres termes, l'évaluation poncutelle fournit un portrait, une photographie; l'évaluation dynamique fournit un curriculum vitae!

Le lecteur doit donc bien comprendre que le présent rapport ne saurait aller au-delà des caractérsitqieus visibles du programme et que, s'il y a des recommandations et des conclusions, elles doivent être interprétées comme de nouvelles orientations qui devront être réévaluées ultérieurement.

Contournant ces perspectives, le rapport d'évaluation ponctuelle propose les étapes suivantes:

I méthodologie: déterminer les moyens de vérifier l'hypothèse et établir un calendrier de travail.

II historique du programme: aspect chronologique et aspect idéologique.

III la planification des programmes

IV schème expérimental: les processus de cueillette des informations, les variables, l'échantillonnage.

V analyse et interprétation des informations obtenues

a) caractéristiques des étudiants

b) avis des étudiants sur les objectifs du programme

c) caractéristiques des intervenants

d) avis des intervenants sur les objectifs du programme

VI Conclusions et recommandations

a) les objectifs

b) le cheminement de l'étudiant

c) les activités

d) les intervenants

e) les étudiants

f) critique de l'évaluation ponctuelle et recommandations finales en vue de l'évaluation systématique.

I Méthodologie

Pour se conformer à l'hypothèse pré-établie sur l'évaluation classique des programmes et pour rester dans les limites de l'évaluation ponctuelle, les évaluateurs ont privilégié l'approche suivante:

1. déterminer les moyens de vérifier l'hypothèse
2. établir un calendrier de travail.

Les moyens de vérifier l'hypothèse

1.1 Désignation des répondants

Dans le cadre d'une évaluation de programme, plusieurs modèles existent pour guider notre démarche. Le plus connu influencé par Tyler et Taba consiste à utiliser des personnes ressources jugées expertes dans le domaine.

Or, le programme lui-même met beaucoup l'accent sur la compétence des étudiants-maîtres en exercice à définir leurs besoins et leurs objectifs. Et d'ailleurs dans la philosophie de base de l'UQAM, les étudiants ont toujours été considérés comme des participants valables au processus de décision.

Donc dans le projet d'évaluation du programme en cause, les étudiants ont été désignés par le comité des évaluateurs comme les premières personnes aptes à évaluer leur propre programme.

Compte tenu toutefois du fait que les intervenants sont aussi partie active du programme, il a été décidé de les utiliser pour recueillir les informations pertinentes.

1.2 Méthodologie proprement dite

Dans un programme et quel que soit le type de pédagogie, nous retrouvons toujours cinq parties fondamentales:

a) l'axiologie

b) les objectifs

c) le contenu

d) les stratégies

e) l'évaluation

Le comité a décidé de mener des interviews auprès d'un échantillon afin premièrement de clarifier les éléments précités et deuxièmement de structurer l'instrument privilégié pour cette recherche-enquête, soit un questionnaire expédié à tous les étudiants et à tous les intervenants du programme.

En annexe A, le lecteur a les questions posées lors de l'interview.

2. Le calendrier de travail

Le calendrier de travail du CEBEP concernant l'évaluation ponctuelle est le suivant:

5 octobre 1978 : Première réunion du comité
Ordre du jour: Mise en marche

11, 12, 13 octobre 1978 : Première série d'entrevues

16-20 octobre 1978 : Analyse par Lavallée et al. des premières entrevues

27 octobre 1978 : Deuxième réunion
Mise au point; réajustement
Plan du questionnaire structuré

1, 2, 3 novembre 1978 : Deuxième série d'entrevues

6 novembre 1978 : Envoi de questionnaires aux personnes désignées

6-10 novembre 1978 : Analyse par Lavallée et al. des secondes entrevues

1 décembre 1978 : Compilation des questionnaires

15 décembre 1978 : Quatrième réunion
Rapport écrit sur le questionnaire
Explication
Plan et évaluation systématique
Date de remise du rapport écrit sur le questionnaire

15 février 1979 : Critique des rapports écrits

20 avril 1979 : Dépôt à la Famille Formation des Maîtres du rapport final de l'évaluation ponctuelle.

II Historique du Baccalauréat d'enseignement professionnel - UQAM

a) Aspect chronologique

Nous présentons les dates importantes qui ont mené à l'ouverture du programme du baccalauréat, ainsi qu'à l'évaluation de ce programme.

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL A L'UQAM tel que présenté dans les archives de l'UQAM et les documents des responsables du programme.

24 novembre 1970 : Acceptation par la CE de l'UQAM du projet de baccalauréat présenté par Robert Morissette, Norbert Colsman et Norbert Gingras. Projet de Formation des Maîtres du secondaire.

La CE recommandait aussi au MEQ de confier la Formation des Maîtres de l'enseignement professionnel aux universités.

22 décembre 1970 : Acceptation par le CA de l'UQAM du projet Morissette.

Recommandation du CE de l'UQ au comité conjoint DIGES - Conseil des Universités.

18 mai 1971 : Monsieur Peltier, doyen du 1er cycle à l'UQAM, rapporte à la CE que le comité conjoint a décidé de différer le projet Morissette.

19 mai 1971 : Monsieur Hurtubise, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche informe le CA de l'UQAM que le sous-ministre de l'Éducation l'a avisé de la décision du MEQ: le projet Morissette est jugé prématuré.

23 août 1971 : Acceptation par la CE de l'UQAM d'un nouveau projet - le projet Gingras du module Sciences Techniques - spécifique aux maîtres du secondaire dans six secteurs particuliers.

15 février 1972 : Acceptation par la CE de l'UQAM d'un projet modifié de Gingras. Les secteurs sont réduits à deux: techniques de la mécanique et électrotechnique.

26 mars 1973 : Le MEQ présente le plan directeur no 1 de la Formation des Maîtres.

5 juin 1973 : La CE de l'UQAM confie au Décanat des Etudes de 1er cycle la mise en place du Certificat en Sciences de l'éducation.

28 août 1973 : Le MEQ refuse, pour une deuxième fois, le certificat de l'UQAM.

11 septembre 1973: Monsieur Grou, Doyen des études du 1er cycle, informe la CE que le MEQ a refusé le certificat de l'UQAM.

24 septembre 1973: Le MEQ approuve la nouvelle présentation du certificat de l'UQAM pour 3 ans.

7 novembre 1973: Le CA de l'UQAM décide de recevoir les premières inscriptions au certificat pour janvier 1974 et confie la gestion à la Famille formation des maîtres.

21 janvier 1975 : Modification au baccalauréat d'enseignement professionnel (module sciences techniques).

janvier 1975 : Le certificat en Sciences de l'éducation reçoit son premier contingent d'étudiants, la plupart sont des enseignants du professionnel.

15 avril 1975 : La CE de l'UQAM reçoit le projet de baccalauréat d'enseignement professionnel de l'UQ.

3 juin 1975 : Le MEQ présente le plan directeur, version no 2.

été 1975 : Le certificat en Sciences de l'éducation reçoit un deuxième contingent d'étudiants.

14 octobre 1975 : La CE de l'UQAM accepte le baccalauréat d'enseignement professionnel fondé sur la pédagogie de situation.

Le CE de l'UQ accepte le baccalauréat d'enseignement professionnel de l'UQAM, version no 4.

Hiver 1976 : La grève empêchera que les étudiants s'inscrivent au certificat au cours de l'été.

23 août 1976 : Le CA autorise l'ouverture du BEP pour janvier 1976. Version no 5 du 15 octobre 1975.

Automne 1976 : Le baccalauréat en enseignement professionnel reçoit son premier contingent d'étudiants. Une nouvelle grève vient perturber le fonctionnement d'implantation.

7 avril 1977 : Monsieur Marc Bélanger, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche informe Monsieur Wener, vice-doyen de la FFM que l'UQAM a décidé de créer un comité de gestion du BEP; la lettre contient aussi les informations sur la composition et le mandat du comité.

13 avril 1977 : Par lettre, les étudiants sont avertis que les activités régulières ne pourront reprendre qu'en septembre 1977.

18 avril 1977 : Monsieur Normand Wener répond à Monsieur Marc Bélanger "... votre lettre du 7 avril ne nous donne aucune garantie que le marasme actuel dans lequel est plongé ce programme va cesser."et demande quelques modifications de la composition et du mandat du comité de gestion.

11 mai 1977 : Le comité de gestion propose que Monsieur Roland Brunet continue d'occuper le poste d'administrateur délégué et qu'il puisse être engagé comme professeur affecté au BEP.

18 mai 1977 : Le comité de gestion doit voter des argents pour essayer de régler une série de problèmes d'ordre administratif dûs au manque d'encadrement au BEP et aux difficultés survenues depuis huit mois.

14 juin 1977 : Les étudiants du comité de gestion demandent des précisions sur le BEP.

13 juillet 1977 : Monsieur Normand Wener répond aux étudiants par lettre que " ....les responsables du programme (...) sont confirmés dans leur fonction. Plusieurs personnes-ressources de l'extérieur de l'Université seront de nouveau à votre disposition. De plus, les professeurs réguliers du Département des Sciences de l'éducation et des spécialistes de l'enseignement professionnel seront appelés à intervenir davantage dans le cadre de votre programme."

De plus, il les assure que "La session d'automne 1977 sera de loin, la session la plus minutieusement préparée depuis l'ouverture de ce baccalauréat".

24 novembre 1977 : Le comité de gestion propose un moratoire confirmant Monsieur Roland Brunet, responsable du programme jusqu'au 31 décembre 1978.

Le comité s'engage à déposer au plus tard en décembre 1978, une proposition visant à doter le BEP de structures plus permanentes.

1 décembre 1977 : Le vice-recteur Bélanger écrit à Monsieur Michel Allard, directeur du DSE pour que "... le département des Sciences de l'éducation collabore avec les instances appropriées de l'Université aux fins d'en arriver au plus tard au mois de mars ou avril à une solution d'ensemble."

6 décembre 1977 : Le directeur Michel Allard fait part au vice-recteur de la volonté du DSE à collaborer.

Janvier 1978 : Monsieur Normand Wener, vice-doyen de la Famille Formation des maîtres, dépose un document de travail sur les hypothèses structurelles du BEP.

28 février 1978 : Le comité de gestion vote la création d'une unité de gestion, d'encadrement et de développement du BEP.

8 mars 1978 : Le vice-recteur Bélanger demande à Monsieur Wener de "libérer Monsieur Roland Brunet de son implication dans le baccalauréat en enseignement professionnel...".

28 mars 1978 : Par lettre, le comité des enseignants inscrits au BEP fait part au vice-doyen Wener de leur dissension profonde quant à la "promotion" de Monsieur Roland Brunet.

6 mai 1978 : Monsieur Roland Brunet dépose son interprétation du BEP et en tire les conclusions.

26 mai 1978 : Le vice-doyen Wener recommande au vice-recteur Bélanger la nomination de Monsieur Robert Morissette au poste de responsable du programme du BEP.

1er juin 1978 : Nomination de Monsieur Robert Morissette, professeur du DSE au poste de responsable du programme du BEP.

septembre 1978 : Formation d'un comité d'évaluation du Baccalauréat d'enseignement professionnel de la Famille Formation des Maîtres.

11 octobre 1978 : Le comité de gestion vote pour conserver le caractère optionnel des ateliers de tronc commun.

25 janvier 1979 : Monsieur Norbert Colsman, professeur au DSE dépose un plan de recherche-enseignement professionnel.

Eté 1979 : Plusieurs recherches démarrent suite aux sujets présentés par des professeurs et aux subventions obtenues.

8 août 1979 : Les responsables de programmes proposent d'engager six personnes-ressources sur six nouveaux postes plein-temps.

Septembre 1979 : Les ententes entre l'UQAM, le SPUQ, le DSE et la FFM sont ratifiées et six postes de professeurs substituts rattachés au DSE sont octroyés.

b) Remarque

La présentation chronologique des faits relatifs au BEP permet de nous informer des démarches effectuées en vue de l'implantation du BEP. Tout au plus permet-elle de signifier pour ceux qui savent lire entre les lignes, que le MEQ ne savait pas trop où il devait placer la formation des maîtres au début des années 1970 et ignorait tout autant comment l'assumer.

L'UQAM a participé à cette problématique et ce n'est qu'après quelques années de tâtonnements et d'essais de tout genre, qu'il y a eu concensus et implantation.

Quant au BEP de l'UQAM, il a démarré dans des conditions qui étaient loin d'être idéales pour l'implantation d'une démarche nouvelle de formation.

La suite du rapport montrera comment finalement ce programme se comporte.

III La planification des programmes

Comment cela est-il arrivé? Nous allons essayer de l'établir grâce aux projets, aux procès-verbaux de la CE de l'UQAM et des documents du MEQ.

Selon Goodlad John I. (1977), la planification d'un programme comporte le processus suivant:

1) élaboration des buts de formation à partir des valeurs et des besoins éducatifs.

2) élaboration subséquente des objectifs spécifiques à partir des buts de formation.

3) élaboration subséquente des activités d'apprentissage à partir des objectifs spécifiques.

Toutefois, même si l'on s'en tient à cette procédure, il n'est pas assuré que le produit final soit logique. Aussi est-il possible de dériver des activités d'apprentissage uniquement par déduction empirique.

C'est selon cette démarche que nous allons tenter de retracer "systématiquement".

1) les valeurs et les buts de formation du BEP

2) les objectifs et les activités d'apprentissage du BEP

1. Les valeurs et les buts de formation du BEP

Tous les programmes pédagogiques traduisent explicitement ou implicitement des valeurs sous-jacentes. Tantôt ces valeurs sont véhiculées par les membres ou organismes influents de la société et/ou par les concepteurs du programme, tantôt elles sont le reflet immédiat des besoins à satisfaire. Le BEP n'échappe pas à ce postulat.

Il semble qu'à notre connaissance, les valeurs qu'on cherche à privilégier dans la formation de BEP sont présentées une fois, au début du projet de Monsieur Gingras du module Sciences techniques (30 juillet 1971), lorsqu'il a brièvement mentionné, au début de son projet, les valeurs et les buts du programme d'enseignement professionnel, en répétant la conclusion du rapport préparé par Monsieur J.J. Jolois, adjoint au recteur et intitulé: "La formation des maîtres de l'enseignement professionnel au cours secondaire".

> "De ce qui précède et si nous tenons compte des besoins des écoles polyvalentes au cours des prochaines années, des incidences que l'enseignement professionnel dispensé au cours secondaire peut avoir sur le contexte socio-économique de la province, des tendances de la formation professionnelle dans le monde, de l'évolution historique de cette même formation dans la province de Québec... du fait que, sans aucune raison, les maîtres d'enseignement professionnel du cours secondaire soient les seuls de l'ensemble du système scolaire à ne pouvoir obtenir, au terme de leurs études, un diplôme universitaire..."(1)

En fin de compte s'y trouvent exprimés, les besoins aux divers niveaux: besoin universel, local et estudiantin mais sous forme des objectifs scientifiques.

Fondé sur ces informations, le projet de Gingras accepterait comme ses objectifs scientifiques la position de l'UQAM qui en 1970 recommandait au MEQ de confier la formation des maîtres du secteur professionnel aux universités.

---

1. Module des Sciences techniques, Baccalauréat d'enseignement professionnel 30 juillet 19791, p. 1

Puis en ce qui concerne les buts, le Ministère de l'éducation en 1973 par le Plan directeur no 1 et en 1975 par le Plan directeur no 2, a dégagé à partir des mémoires et des rapports soumis par plusieurs associations, certains principes et éléments qui ont servi de base à l'élaboration d'une politique, d'un ensemble des buts de la formation des maîtres en enseignement professionnel. Ces buts sont résumés en trois volets:

- formation initiale, soit comme homme de métier, soit comme technicien ou comme professionnel
- formation psycho-pédagogique appropriée, comme initiation au métier d'enseignement
- perfectionnement professionnel continu sous deux aspects: perfectionnement dans les disciplines enseignées et perfectionnement pédagogique[1].

Mais le Plan directeur no 1 ne touche que la formation initiale[2] et quant à la formation psychopédagogique, il n'apporte que des solutions qu'il appelle solutions immédiates[3]. Dans le Plan directeur no 2, le troisième but est réellement élaboré en détail. La formation continue des maîtres du secondaire professionnel est envisagée sous trois aspects distincts:

- une formation de base dans un secteur professionnel
- une formation psychopédagogique appropriée
- un perfectionnement adapté aux exigences de l'enseignement[4]

---

1. Plan directeur no 1, introduction, p. II
2. Ibid, p. V et répété dans Plan directeur no 2, p. 1
3. Ibid, p. VI
4. Plan directeur no 2, p. 1

Le premier aspect est considéré comme condition requise pour le recrutement des étudiants engagés dans le programme. Le second aspect concerne la psychopédagogie exigée en conformité au Règlement no 4. Il reste le troisième aspect à déterminer. A ce sujet, le Plan contient des précisions sur le perfectionnement qui doit être adapté aux exigences de l'enseignement et qui comporte deux dimensions:

- une spécialisation plus poussée dans les disciplines qui constituent le champ d'enseignement.
- Une culture personnelle plus étendue. Cette dernière dimension est une nouvelle insistance dans le Plan directeur no 2.

Bref, le Ministère s'intéresse surtout à régulariser la situation d'un grand nombre d'enseignants en exercice qui oeuvrent actuellement dans le système scolaire sans avoir acquis une formation pédagogique minimale. Son objectif est de permettre aux enseignants du secteur professionnel tant au secondaire qu'au collégial de suivre un programme d'études répondant aux exigences du Règlement no 4 et conduisant à l'obtention d'une qualification légale d'enseignement.

2. Les objectifs et les activités d'apprentissage

2.1 Les objectifs

Fondés sur les buts de formation proposés par le MEQ, les objectifs du BEP sont présentés à plusieurs reprises dans les projets initiaux ou corrigés, ou dans le programme de Certificat en Sciences d'éducation ou bien spécialement assignés à l'enseignement professionnel. Ces objectifs sont développés en objectifs scientifiques, pédagogiques et socio-économiques.

2.1.1. D'abord le projet Morissette (Robert Morissette, Norbert Gingras, Norbert Coisman) en novembre 1970 n'ayant pas abordé les valeurs et les buts éducatifs, a décrit immédiatement les objectifs du programme: (p.6)

1°: Niveau du programme: premier cycle universitaire.

2°: Objectifs scientifiques du programme insistant sur la constante évolution des idées dans tout le domaine des activités universitaires.

3°: Objectifs pédagogiques: on répète ce que le rapport du Comité d'études sur l'enseignement technique et professionnel préconisait en 1962, en soulignant les deux caractéristiques essentielles dispensées dans le programme: c'est le rôle d'éducateurs et de techniciens qui ont besoin de ressources intellectuelles, techniques et humanistes ... (pp. 7-8).

4°: Objectifs socio-économiques (pp. 8-9).

- définis selon les débouchés existants...
- définis selon un secteur d'emploi à développer...
- définis selon la pression de la demande...

Dans ces objectifs socio-économiques sur lesquels repose largement le programme, les auteurs ont décrit deux besoins spécifiques: l'un concerne le débouché, l'autre, la demande. Et le troisième aspect touche directement l'adaptation des étudiants à des situations concrètes nouvelles et leur capacité de transfert des connaissances acquises au plan spéculatif, pratique, humaniste et technique.

Il est à remarquer que le projet Morissette et al., deuxième version, reste identique au projet initial, sauf pour une partie qui fut ajoutée pour préciser

le champ de spécialisation et d'enseignement.

2.1.2. Après cinq ans, en octobre 1975, dans les versions no 4 et 5, les auteurs (Roland Brunet, Guy Beaugrand-Champagne et Clément Blanchette) ont gardé les trois groupes d'objectifs scientiques, pédagogiques et socio-économiques présentés dans le projet Morissette 1970, mais en ont modifié le contenu, notamment celui des objectifs scientifiques:

a) permettre à l'étudiant de prendre progressivement conscience de sa situation d'homme de métier chargé de la transmission d'un savoir;

b) contribuer à développer chez l'individu l'autonomie;

c) stimuler chez le participant, la créativité,

d) faciliter chez le participant, le processus de découverte;

e) faciliter chez le participant, l'intégration de la connaissance nouvelle dans l'expérience passée;

f) permettre au participant de soumettre cette connaissance nouvelle à l'épreuve de l'application.

De plus, en ce qui concerne les objectifs pédagogiques, ce projet préconise plus fortement une démarche centrée sur l'exploitation des expériences personnelles, et l'exploration de voies par lesquelles le processus éducatif pourrait être soumis aux exigences de la formation continue. Enfin, les objectifs socio-économiques sont orientés vers une transformation de la perception de la culture technique:

. faire de la culture technique, perçue aujourd'hui comme une culture pauvre, une véritable culture;

. valoriser les fonctions professionnelles indispensables

au développement économique;

. assurer à la clientèle le décloisonnement, la polyvalence et la mobilité dont l'enseignant plus que tout autre travailleur, peut-être, a besoin aujourd'hui.

2.1.3. Si l'on ajoute à ces deux projets, celui de Norbert Gingras, baccalauréat en enseignement professionnel secondaire, 30 juillet 1971, on rencontre des objectifs généraux comme tels:

. formation des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire;

. perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire.

Les objectifs scientifiques définis dans ce projet correspondent à des valeurs qu'on veut privilégier. Les objectifs pédagogiques comprennent l'ensemble des connaissances théoriques du métier, de formation psychopédagogique, de contact avec les industries et de besoins de plusieurs spécialités. Quant aux objectifs socio-économiques, ils sont repris du projet Morissette (Gingras, en était aussi un auteur), ils reposent sur une justification socio-économique en faisant une référence aux besoins de réels spécialistes à l'intérieur des programmes de formation professionnelle secondaire)p. 2).

Dans le mémo du 31 janvier 1972, Baccalauréat spécialisé en enseignement professionnel (Techniques de la Mécanique, électrotechnique) M. Gingras assigne à ce programme les objectifs suivants:

. préparer des maîtres pour l'enseignement professionnel collégial.

. donner une formation en sciences appliquées correspondant au secteur concerné.

. donner une formation pédagogique permettant de développer chez les étudiants, leur sens de la communication, leur connaissance des milieux scolaires qu'ils auront à assumer, et une didactique propre à un enseignement technique qui corresponde aux réalités industrielles (p. 2).

2.1.4. En outre, le projet Certificat en Sciences de l'Education a adopté la même approche pédagogique, pédagogie de situation et les mêmes objectifs qu'a proposés le Plan directeur no 1 spécialement pour la formation des Maîtres de l'enseignement professionnel (dossier CE-5-6-73, p. 1). Le Ministère a refusé ce programme en soulignant que le programme du Certificat en Sciences de l'éducation devait comporter deux présentations différentes, selon qu'il s'agit de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel ou de la formation des maîtres de l'enseignement général (dossier CE 11-9-73, p. 2).

2.2 Les activités d'apprentissage

Quant aux activités d'apprentissage, on a adopté l'approche pédagogique nouvelle pour s'adapter le mieux possible à tous les besoins divers; c'est la pédagogie de situation Dans le Plan directeur no 1, le Ministere l'a recommandée comme une pédagogie qui "devrait trouver un champ d'application privilégié" P. 13). Et la Commission des Etudes de l'UQAM insiste que "dans la mesure du possible, les approches pédagogiques au Certificat en Sciences de l'éducation soient fondées sur une pédagogie de situation (Dossier CE 5-6-72, pp. 1-2).

Avec plus de force que dans le projet de Morissette, les auteurs des versions 4 et 5 ont défendu et soutenu l'applicabilité de cette pédagogie de situation.

Alors on a rejeté la pédagogie de réponse (p. 41) et on lui a préféré cette pédagogie considérée comme une découverte très appropriée au BEP tant sur le plan scientifique que sur le plan psychologique.

Bref, nous avons tenté de présenter de façon objective les objectifs de ces programmes élaborés depuis 1970, ainsi que les activités d'apprentissage privilégiées dans chacun.

Il est possible que parfois nous ayons fait de l'extrapolation pour assurer une présentation simple et cohérente des divers objectifs contenus dans les programmes. Toutefois il n'est pas de notre ressort de les commenter ou de les critiquer, mais cette présentation des objectifs pourra permettre de voir le cheminement de nos programmes actuels; l'un à deux profils pour le niveau collégial (Famille Sciences), l'autre à profil multiple pour le niveau secondaire (Famille FM).

D'autre part, pour mieux saisir les objectifs curriculaires définis dans les projets ci-dessus, il nous faudrait les mettre dans un modèle systématisé des valeurs, des buts, et des objectifs éducatifs comme l'ont décrit souvent les planificateurs de programme contemporains. Evidemment le contenu de ces concepts n'est pas vraiment pareil à celui défini par les concepteurs de programme cités dans ce rapport. La différence qui s'y trouve devrait être analysée dans l'évaluation systématique.

IV Le schéma expérimental de l'évaluation ponctuelle

1. La cueillette des données

En conformité avec l'esprit de l'évaluation ponctuelle et à cause même du type de programme en question (programme fondé sur la pédagogie de situation) nous avons décidé, en comité, d'utiliser les techniques d'entrevues dans un premier temps et de questionnaire, dans un second temps.

L'entrevue fournit des données vraisemblables, personnelles et actuelles; de plus, elle permet de structurer d'autres techniques de cueillette des données tel le questionnaire.

Le questionnaire, au contraire de l'entrevue, peut fournir des données moins spontanées, mais possède l'avantage d'offrir un cadre de références plus précis aux problèmes soulevés. Le désavantage habituellement reconnu au questionnaire est de limiter les réponses surtout dans le cas des questionnaires objectifs. Nous avons toutefois contourné ce problème en incluant dans le questionnaire des questions ouvertes offrant ainsi aux répondants la possibilité d'être plus personnels et de couvrir des domaines plus vastes que ceux proposés dans le questionnaire.

2. Les entrevues

Les entrevues ont eu lieu sous forme structurée en présence d'au moins deux membres du comité. Toutes les entrevues furent enregistrées sur cassettes avec la permission des répondants pour usage ultérieur, si nécessaire.

Les entrevues avaient été préparées par l'envoi de questions ouvertes quelques jours avant la date de l'entrevue. Ces questions, conformes au plan curriculaire général établi, concernaient les objectifs, les moyens de les atteindre et les jugements d'amélioration du programme.

En cours d'entrevue, on ajouta des questions sur l'activité la plus significative ainsi que sur l'activité la moins significative que les étudiants avaient vécue ou que les intervenants croyaient que les étudiants avaient vécue.

De plus pour tenir compte de l'apport privilégié des intervenants dans le programme, nous avons organisé une deuxième série d'entrevues avec certains des intervenants. Lors de cette nouvelle série, nous avons mis l'accent sur des questions à la fois philosophique et terminologique telle la différence entre l'analyse des rôles et l'analyse des besoins; qu'est-ce qu'on entend par instrumenter le baccalauréat, quel est le rapport réel entre la diplomation et le cheminement d'un étudiant?

Enfin, nous pouvons assurer les lecteurs que les entrevues ont été cordiales et chaleureuses, que tous les interviewés ont participé, selon notre perception, sans réticence avec beaucoup de sincérité, dans un climat de franche collaboration et parfois même d'enthousiasme très spontané.

3. Les questionnaires

Ce sont les informations puisées à même les enregistrements d'entrevues qui ont servi à élaborer le questionnaire des étudiants et des intervenants, toujours selon le modèle curriculaire établi.

D'après Ouellet (UQAC), il existe trois niveaux d'évaluation de programme: le niveau perceptuel, le niveau rationel, le niveau fonctionnel.

Dans le cas de l'évaluation ponctuelle, il s'agit pour nous de recueillir des données d'ordre perceptuel. D'ailleurs, le contexte du programme nous y oblige. En effet, le programme soumis à l'analyse des perceptions tant estudiantines que "professionnelles" suit une pédagogie de situation que l'on peut qualifier de multiple.

Déjà nous avions un premier problème à surmonter relatif à la dimension visée par l'évaluation:

> " Au plus bas niveau de complexité et d'intensité émotionnelle se situe l'opinion ou la croyance. Ces éléments correspondent à des énoncés sur la façon avec laquelle un individu perçoit un segment de la réalité". 1

Ainsi c'est sur cette idée de la perception que portera notre notion d'évaluation ponctuelle puisque nous ne pourrons pas - ce fut notre choix de départ - vérifier les effets escomptés qui pourraient être traduits dans le comportement de ceux qui ont terminé le baccalauréat ou qui le poursuivent. Ce travail d'ailleurs exigerait plusieurs mois de recherche dans le milieu. Il nous faudra donc en rester au niveau des attitudes telles que perçues par notre questionnaire à un moment donné de la formation des étudiants - professeurs.

A toute fin pratique le questionnaire qui couvre, par consensus, le domaine de ce qui peut être perçu dans le programme devra être modifié, lors de

---

1. Mayhew, Lewis B., dans Curriculum Evaluation, David A. Payne, Ed. 1974, pp. 230-231.

l'évaluation systématique si l'on veut obtenir une mesure unidimensionnelle mieux définie pour chaque variable évaluée.

4. Les variables

Les variables ont été évaluées d'abord par une entrevue puis par un questionnaire comme il est mentionné. Ce questionnaire présenté en annexe A contient des parties distinctes couvrant deux types de variables.

Les premières variables indépendantes concernent les données d'informations telles que l'âge des sujets, leur sexe, leur scolarité, leur expérience d'enseignant, leur niveau d'enseignement, les activités suivies au baccalauréat, leur expérience de travail, etc et correspondent aux caractéristiques des répondants, étudiants ou intervenants

Les secondes variables dépendantes concernent les éléments mêmes du questionnaire Ces variables dépendantes correspondent à trois dimensions conformes au plan curriculaire établi.

La première dimension concerne les perceptions ou les attitudes relatives au programme, à son but et à ses objectifs.

La seconde dimension concerne les perceptions ou les attitudes relatives aux intervenants: conseillers, animateurs, professeurs.

La troisième dimension concerne les attitudes relatives à l'instrumentation et aux activités d'apprentissage .

4.1 Dimension: programme, but, objectifs

Numéro des questions dans le questionnaire aux étudiants: 15, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.

Numéro des questions dans le questionnaire aux intervenants: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Pour observer cette dimension, les répondants possédaient les documents nécessaires qu'on leur a remis à leur inscription au baccalauréat. Ces documents renseignaient les étudiants sur les éléments du baccalauréat relatifs aux objectifs généraux ainsi qu'aux parties du contenu relatives aux connaissances psychopédagogiques, aux connaissances techniques et aux connaissances culturelles. Toutefois notre questionnaire met l'accent sur les objectifs perçus.

4.2 Dimension: intervenants

Numéro des questions dans le questionnaire aux étudiants: 20, 21, 23f, 27, 28, 8h, 8i.

Numéro des questions dans le questionnaire aux intervenants: 14, 15.

Quant à la deuxième variable relative aux intervenants, nous cherchions à connaître l'opinion des étudiants sur les tâches assumées par les intervenants

4.3 Dimension: activités d'apprentissage et instrumentation didactique

Numéro des questions dans le questionnaire aux étudiants: 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28.

Numéro des questions dans le questionnaire aux intervenants: 12, 13, 14, 15.

Enfin par la troisième variable, nous voulions recueillir des opinions sur la séquence des cours, des activités obligatoires des stages, ainsi que sur les modalités d'évaluation.

4.4 Note

L'objet principal de la présente évaluation ne couvre pas l'efficacité du programme. IL n'y a donc pas de variable de contrôle ou de pré ou post-test.

5. Les items du questionnaire

Avant de présenter le questionnaire aux répondants, il fut soumis à un groupe restreint de répondants (30) pour tester la qualité des questions ainsi que la modalité de répondre.

Les items: le questionnaire aux étudiants comporte cinq parties:

I Identification de l'étudiant (items 1-8)

II Etudes complétées avant le baccalauréat (items 9-11)

III Expérience de travail (items 12-13)

IV Inscription au baccalauréat (items 14-17)

V Opinions exprimées par les répondants (items 18-28)

le questionnaire aux intervenants comporte quatre parties:

I Identification de l'intervenant (items 1-3)

II Etudes complétées (au mois de décembre 1978) (item 4)

III Expérience de travail (items 5-9)

IV Opinions exprimées par les répondants (items 10-15)

Le résumé ci-dessus compare les items des deux questionnaires.

ITEM	Questionnaire aux étudiants	ITEM	Questionnaire aux intervenants
1	Inscription	1	Niveau de l'intervention
2	Secteur de travail		
3	Age	2	Age
4	Sexe	3	Sexe
5	Statut d'enseignement actuel		
6	Temps d'enseignement		
7	Niveau d'enseignement		
8	Activités suivies dans le BEP		
9	Etudes avant le baccalauréat	4	Etudes complétées
10	Année de scolarité reconnues par le MEQ		
11	Brevet d'enseignement		
12	Années d'expérience industrielle	5	Années d'expérience à l'extérieur du BEP
13	Années d'expériences d'enseign.	6	Années d'expérience d'enseign.
14	Session d'inscription	7	Session de travail au bacc.
15	Raisons d'inscription au baccalauréat	8	Moment de cesser de travailler au baccalauréat
16	Crédits obtenus à l'intérieur du BEP	9	Raisons d'inscription au baccalauréat chez l'étudiant
17	Equivalences obtenues		
18	Avis sur les objectifs du prog.	10	Avis sur les objectifs du prog.
19	Avis sur la conception du prog.	11	Avis sur la conception du prog.
20	Moment de saisir la conception du programme		
21	Aide extérieure pour saisir cette conception		
22	Attitude à l'égard des différents aspects du programme	12	Attitude à l'égard des différents aspects du programme
23	Avis sur le cheminement de l'étudiant		
24	Jugement sur la modification des activités du programme		
25	Opinion sur 3 activités du BEP		
26	Opinion sur 6 activités princ.	13	Opinion sur 6 activités princ.
27	Résumé des opinions sur le BEP	14	Résumé des opinions sur le BEP
28	Commentaires personnels	15	Autres commentaires personnels

Chaque fois qu'il fut possible, nous avons élaboré des items de type Likert à cinq intervalles de"tout à fait en désaccord à tout à fait en accord"(item 22, questionnaire aux étudiants) ou de "la moins importante à la plus importante" (item 23, questionnaire aux étudiants) ou de "non souhaitable à très souhaitable" (item 24 questionnaire aux étudiants). Nous sommes persuadés que l'échelle à cinq intervalles fournit des réponses souvent situées au 2 ou 4, des opinions intermédiaires, évitant les extrêmes. Cela pourrait affecter un peu la précision des informations cueillies mais cela restera à vérifier lors de l'évaluation systématique. Par contre, nous avons inclu des items ouverts aux items fermés. Ce procédé a pour effet de susciter plus de congruence dans les réponses des répondants. On sait le caractère socialement désirable de certaines situations présentées par cet instrument. Par exemple, le répondant peut être tenté d'introduire un biais qui l'éloigne de ses attitudes véritables, dès qu'il lui est suggéré de donner la réponse, il est possible de la compléter par un commentaire ou une explication succinte.

6. L'échantillonnage

6.1 Lors des entrevues

Par souci de la représentativité des participants au programme, nous avons invité des personnes assumant ou suivant des diverses fonctions, ou activités.

Pour la première entrevue, douze personnes ont été convoquées et dix ont été interviewées, réparties ainsi:

- . étudiants(es) activité d'intégration 3
- . étudiants(es) moitié du baccalauréat: A.I. / P.E.C. / P.E.I. 2
- . étudiants(es) finissant automne 1978 1

. animateur	1
. conseiller-professeur	1
. anciens responsables	2

Pour la deuxième entrevue, sept personnes ont été interviewées sur les huit convoquées; ce sont des intervenants du programme soit conseiller, soit animateur, soit professeur, soit ancien responsable. Au total, pour les deux séries d'entrevues, les treize personnes interviewées sont réparties ainsi:

. étudiants(es)	6
. animateur-conseiller	4
. conseiller-professeur	1
. anciens responsables	2

6.2 Pour les questionnaires

Notre souci de représentativité se porta davantage sur les questionnaires. Aussi avons-nous eu recours à tous les étudiants-professeurs, qu'ils aient été finissants, admis ou inscrits, aussi qu'à tous les intervenants actuels. Le tableau suivant fait état du nombre de questionnaires expédiés, du nombre de questionnaires retournés, ainsi que des dates pertinentes.

	Etudiants-maîtres	Intervenants
Date d'envoi	16 novembre 1978	1er décembre 1978
Nombre d'envois	750	65
Nombre de retours	223 (30%)	19 (29%)
Date limite	3 janvier 1979	20 janvier 1979/ rappel: 8 janvier 1979

V Analyse et interprétation des informations obtenues

a) Caractéristiques des étudiants

Par tableaux successifs correspondant aux diverses questions sur les variables indépendantes, nous présentons les résultats pour dégager à la fin le profil type de l'étudiant et celui de l'intervenant.

I Identification des étudiants

Cette première partie présente les résultats observés à un certain nombre de variables. Ces résultats nous renseignent sur les caractéristiques générales de l'ensemble des répondants.

1.1 Statut d'étudiant

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
temps plein	12	5.3	5.5
temps partiel	196	87.9	89.9
non-inscrit	1	0.4	0.5
diplômés	9	4.0	4.1
pas de réponse	5	2.2	---
	223		

On peut constater que la très grande majorité des répondants sont des étudiants inscrits à temps partiel.

1.2 Secteur de travail actuel

SECTEUR	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
1. agro-technique	4	1.8	1.9
2. service de la santé	9	4.0	4.3
3. meuble/construction	19	8.5	9.1
4. électrotechnique	11	4.9	5.3
5. hydrothermie (fabrication métallique)	7	3.1	3.3
6. hydrothermie (mécanique du bâtiment)	5	2.2	2.4
7. initiation à la technologie	3	1.3	1.4
8. dessin technique	9	4.0	4.3
9. mécanique (ajustage)	10	4.5	4.8
10. équipement motorisé	33	14.8	15.7
11. alimentation	13	5.8	6.2
12. sciences familiales	9	4.0	4.3
13. soins esthétiques	18	8.1	8.6
14. couture et habillement	9	4.0	4.3
15. commerce et secrétariat	32	14.3	15.3
16. arts appliqués	2	0.9	1.0
17. imprimerie	5	2.2	2.4
18. autres	11	4.9	5.3
19. pas de réponse	14	6.3	---

Comme on peut le voir, les répondants appartiennent à tous les secteurs de l'enseignement professionnel et constituent une clientèle assez diversifiée. Certains secteurs sont mieux représentés que les autres mais aucun ne prédomine nettement. Les deux dernières catégories (18 et pas de réponse) comportent des sujets qui appartiennent aux secteurs précédents mais qui ont répondu incorrectement à la question, ou n'y ont pas répondu.

1.3 Age

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
21 ans et moins	2	0.9	0.9
22 - 25 ans	4	1.8	1.8
26 - 30 ans	36	16.2	16.4
31 - 35 ans	57	25.7	25.9
36 - 40 ans	56	25.2	25.5
41 - 45 ans	38	17.1	17.3
46 ans et plus	27	12.2	12.3
pas de réponse	2	0.9	----
	222		

La moyenne d'âge des répondants se situe entre 36 et 40 ans. De plus, presque 70% des répondants ont entre 31 et 45 ans. Il s'agit donc essentiellement d'une clientèle adulte d'âge mûr. Les moins de 25 ans ne représentent qu'une proportion infime de l'échantillon, (2.7%).

1.4 Sexe

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
masculin	134	60.4	61.2
féminin	85	38.3	38.8
pas de réponse	3	1.4	----

Pour l'ensemble des répondants, le rapport hommes-femmes se situe approximativement à 3 contre 2.

1.5 Statut d'enseignant

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	net
plein temps	185	83.3	84.5
temps partiel	19	8.6	8.7
n'enseignent pas	9	4.1	4.1
en congé	5	2.3	2.3
n'ont jamais enseigné	1	0.5	0.5
pas de réponse	3	1.4	-----
	222		

La très grande majorité des répondants enseignent à temps plein.

1.6 Nombre d'années dans l'enseignement

A cause de circonstances incontrôlables, la compilation des réponses à cette question n'a pu être effectuée convenablement. Cependant la section III du questionnaire recoupe la présente question et nous permet d'obtenir l'information désirée sur ce point.

1.7 Milieu d'enseignement

a) niveau

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	net
secondaire	181	81.5	93.3
collégial	13	5.9	6.7
pas de réponse	28	12.6	----
	222		

La très grande majorité des répondants enseignent au niveau secondaire.

b) secteur

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
public	154	69.4	90.6
privé	16	7.2	9.4
pas de réponse	52	23.4	---
	222		

La très grande majorité des répondants travaillent dans le secteur public.

c) clientèle

CATEGORIE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
régulière (jeunes)	142	64.0	80.7
adulte	34	15.3	19.3
pas de réponse	46	20.7	----
	222		

Si le pourcentage net est vraiment représentatif, on peut conclure que quatre répondants sur cinq ont affaire à des étudiants-réguliers.

1.8 Activités suivies au B.I.P.

Le tableau suivant indique le nombre de répondants qui ont déjà suivi chacune des activités mentionnées.

ACTIVITE	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
1. activité d'intégration	213	95.5	100
2. premier P.E.C.	126	56.5	59.2
3. premier P.E.I.	48	21.5	22.5
4. Autres P.E.C.	77	34.5	36.1
5. Autres P.E.I.	22	9.9	10.3
6. Cours	123	55.2	57.7
7. Stages industriels	31	13.9	14.6
8. Autres activités	27	12.1	12.7

Le tableau suivant présente les profils d'activités suivies les plus fréquemment rencontrés chez les répondants.

PROFILS	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
• activité d'intégration seulement	44	19.7	20.7
• activité d'intégration, 1er P.E.C., autres P.E.C. et cours;	31	13.9	14.6
• activité d'intégration, 1er P.E.C. et cours	25	11.2	11.7
• activité d'intégration et 1er P.E.C.	11	4.9	5.2
• activité d'intégration, autres P.E.C., cours et stage;	8	3.6	3.8
• activité d'intégration, 1er P.E.C., 1er P.E.I. et cours;	7	3.1	3.3
• activité d'intégration, 1er P.E.C., 1er P.E.I., autres P.E.C. et cours	7	3.1	3.3

2. Etudes complétées avant le baccalauréat

Cette section comporte plusieurs volets. Les réponses recueillies indiquent qu'un certain nombre de répondants ont bénéficié du fait que, depuis quelques années, les universités et les collèges ont ouvert leurs portes aux candidats qui, sans nécessairement posséder les pré-requis académiques (scolarité primaire, secondaire et/ou collégiale) avaient accumulé suffisamment d'expérience dans leur domaine professionnel pour pouvoir être admis dans ces institutions.

D'autre part, bon nombre de répondants ont complété plusieurs cours ici-et-là à divers niveaux dans différentes institutions, ce qui complique amplement la présentation des résultats, à cause des nombreux recoupements que cela entraîne. Aussi procéderons-nous par étapes.

Les résultats de 218 répondants ont été compilés. Le tableau 1 présente le nombre de répondants qui ont complété chacun des cours ou grades mentionnés et la proportion que cela représente sur l'ensemble de l'échantillon.

TABLEAU 1

COURS COMPLETE	FREQUENCE	COURS COMPLETE	FREQUENCE
primaire	217 (99.6%)	Ecole normale:	
secondaire	209 (95.9%)	- brevet C	6 (2.8%)
collégial	55 (25.2%)	- brevet B	9 (4.1%)
universitaire	59 (27.1%)	Ecole normale (initiation au travail)	
école de métiers	122 (56.0%)	- brevet B	12 (5.5%)
		- brevet A	2 (0.9%)
		Ecole normale d'enseignement technique	24 (11.0%)

On peut constater que la presque totalité des répondants ont terminé au moins leurs études secondaires et que plus de la moitié ont passé par l'école des métiers.

Environ le quart ont complété des études collégiales ou universitaires. Quant à ceux qui ont reçu en partie leur formation dans les écoles normales, leur nombre (53) représente au total 24,3% de l'échantillon.

Si on examine de plus près ceux qui n'ont pas complété leur cours secondaire, soit 9 sujets (4.1% de l'échantillon), on obtient les chiffres du tableau 2.

TABLEAU 2

COURS COMPLETES SUBSEQUEMMENT	cours primaire complété	cours primaire non-complété	TOTAL
aucun	2 (0.9%)	------	2 (0.9%)
école de métiers	5 (2.3%)	------	5 (2.3%)
collégial	1 (0.4%)	------	1 (0.4%)
universitaire	-------	1 (0.4%)	1 (0.4%)
TOTAL	8 (3.7%)	1 (0.4%)	7 (4.1%)

Les antécédents des autres répondants (209) demeurent assez diversifié. La majorité d'entre eux (117) ont acquis, en tout ou en partie, leur formation dans une école de métiers. Le tableau 3 donne un profil des antécédents de ces répondants.

TABLEAU 3

AUTRES COURS completes	SCOLARITE POST - SECONDAIRE aucune	cours collégial seulement	cours universitaire seulement	cours collégial et universitaires	TOTAL
aucun	58 (26.6%)	11 (5%)	21 (9.6%)	6 (2.8%)	96 (44%)
école normale:					
- brevet C	1 (0.4%)	---	------	----	1 (0.4%)
- brevet B	-----	1 (0.4%)	2 (0.9%)	----	3 (1.3%)
Initiation au travail:					
- brevet B	4 (1.8%)	----	3 (1.3%)	----	7 (3.2%)
- brevet A	-----	1 (0.4%)	-----	----	1 (0.4%)
Ecole normale d'enseignement	7 (3.2%)	2 (0.9%)	-----	3 (1.3%)	12 (5.5%)

On peut constater que parmi ces 117 répondants, environ la moitié (58 soit 49.6%) n'ont pas à leur crédit d'autres cours complétés que celui de l'école des métiers.

Quant au reste du groupe (92 répondants, s[illegible]2.2% de l'échantillon), le profil obtenu demeure tout aussi diversifié.

TABLEAU 4

AUTRES COURS complétés	SCOLARITE POST - SECONDAIRE				TOTAL
	aucune	cours collégial seulement	cours universitaire seulement	cours collégial et universitaires	
aucun	36 (16.5%)	13 (6%)	11 (5%)	9 (4%)	69 (31.7%)
Ecole normale:					
- brevet C	1 (0.4%)	1 (0.4%)	----	2 (0.9%)	4 (1.8%)
- brevet B	2 (0.9%)	-----	3 (1.3%)	1 (0.4%)	6 (2.8%)
Initiation au travail:					
- brevet B	2 (0.9%)	-----	1 (0.4%)	2 (0.9%)	5 (2.3%)
- brevet A	-----	-----	----	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Ecole normale d'enseignement technique	4 (1.8%)	2 (0.9%)	2 (0.9%)	4 (1.8%)	12 (4.6%)

Il existe des recoupements dans ce tableau car certains répondants ont complété plusieurs des cours mentionnés et il y a plusieurs combinaisons. Cependant, on peut constater qu'une portion importante de ce sous-groupe est constituée de personnes qui n'ont que le cours secondaire à leur actif (36 répondants sur 92, soit 39, 1% des cas).

Enfin, il est bon de mentionner que 111 répondants sur 218 (50.9%) ont reçu une formation professionnelle dans le cadre de leur milieu de travail et que 25 répondants (11.5%) ont complété des cours par correspondance.

Le tableau 5 présente le nombre d'années de scolarité reconnues à l'ensemble des répondants par le MEQ.

TABLEAU 5

NOMBRE D'ANNEES reconnues (MEQ)	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	net	net (cum.)
10 et moins	11	4.9	5.2	5.2 100.0
11	22	9.9	10.4	15.6 94.9
12	19	8.5	9.0	24.5 84.5
13	27	12.1	12.7	37.3 75.5
14	56	25.1	26.4	63.7 62.8
15	43	19.3	20.3	84.0 36.4
16	19	8.5	9.0	93.0 16.1
17 et plus	15	6.7	7.1	100.0 7.1
pas de réponse	11	4.9	---	--- ---

En moyenne, les répondants se sont vus reconnaître 13,7 ans de scolarité. L'écart-type est de 1,99. Notons que le MEQ reconnaît cette année aux enseignants du niveau secondaire 14 ans de scolarité.

Le tableau 6 présente les données relatives au statut d'enseignant actuel des répondants.

TABLEAU 6

STATUT EN DECEMBRE 1978	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	net
Possédaient leur brevet d'enseignement (secteur professionnel) avant leur inscription au BEP	87	39,0	41,6
L'ont obtenu après leur inscription;	33	14,8	15,8
Ne l'ont pas encore obtenu;	37	16,6	17,7
N'ont qu'une autorisation provisoire	52	23,3	24,9
Pas de réponse	14	6,3	----

Donc, au moment de l'enquête, un peu plus de la moitié des répondants possédaient leur brevet d'enseignement, mais ce tableau devait être vérifié auprès du registraire.

3. Expérience de travail

a) dans l'industrie

Nombre d'années d'expérience	Fréquence	Pourcentage brut	net
0	8	3,5	4,1
1 à 4	55	24,7	28,0
5 à 9	52	23,3	26,4
10 à 14	41	18,4	20,8
15 à 19	23	10,3	11,7
20 et plus	18	8,1	9,1
pas de réponse	26	11,7	---

On peut constater qu'à peu près deux répondants sur cinq ont au moins dix ans d'expérience acquise dans l'industrie. Par contre, près du tiers des répondants ont moins de cinq ans d'expérience. Dans l'ensemble le nombre d'années d'expérience est, en moyenne, de 8,70 ans (l'écart-type est de 5,98).

b) dans l'enseignement

Nombre d'années d'expérience	Fréquence	Pourcentage brut	net
0	2	0,8	0,9
1 à 4	89	39,9	41,8
5 à 9	67	30,0	31,5
10 à 14	43	19,3	20,2
15 à 19	9	4,0	4,2
20 et plus	3	1,3	1,4
pas de réponse	10	4,5	---

On peut constater qu'environ un répondant sur quatre a dix ans d'expérience ou plus dans l'enseignement. Par contre, environ deux répondants sur cinq ont moins de cinq ans d'expérience. Dans l'ensemble, les répondants ont en moyenne 6,49 ans d'expérience dans l'enseignement (l'écart-type est de 4,46).

4. Inscription au baccalauréat

a) Date d'inscription initiale

SESSION	NOMBRE D'INSCRITS	POURCENTAGE brut	net	cum.	cum.
automne 74*	17	7.6	8.0	8.0	100.0
hiver 75 *	8	3.6	3.8	11.8	91.9
automne 75*	6	2.7	2.8	14.6	88.1
hiver 76	35	15.7	16.5	31.1	85.3
automne 76	35	15.7	16.5	47.6	68.8
hiver 77	10	4.5	4.7	52.3	52.3
automne 77	40	17.9	18.9	71.2	47.6
hiver 78	21	9.4	9.9	81.1	28.7
été 78	2	0.9	0.9	82.0	18.8
automne 78	38	17.0	17.9	100.0	17.9
pas de réponse	11	4.9	----	-----	----

* Avant l'hiver 1976, la clientèle était inscrite au certificat en Sciences de l'éducation.

b) Crédits obtenus au CEP

NOMBRE DE CREDITS OBTENUS	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	net
0 - 9	29	13.0	13.9
10 - 19	25	11.2	12.0
20 - 29	47	21.1	22.5
30 - 39	41	18.4	19.6
40 - 49	15	6.7	7.2
50 - 59	12	5.4	5.7
60 - 69	26	11.7	12.4
70 - 79	5	2.2	2.4
80 - 89	8	3.6	3.8
90 et plus	1	0.4	0.5
pas de réponse	14	6.3	---
	223		

Sous cet aspect, le groupe des répondants est assez diversifié. Pour l'ensemble, on obtient un nombre moyen de crédits obtenus d'environ 34 (33.7; l'écart-type est de 21.7).

c) Equivalences obtenues pour le BEP

NOMBRE D'EQUIVALENCES OBTENUS	FREQUENCE	POURCENTAGE brut	POURCENTAGE net
1 - 9	15	6.7	12.9
10 - 19	11	4.9	9.5
20 - 29	4	1,8	3.4
30 - 39	51	22.9	44.0
40 - 49	11	4.9	9.5
50 - 59	2	0.9	1.7
60 - 69	21	9.4	18.1
70 - 79	1	0.4	0.9
pas de réponse	107	48.0	---

Près de la moitié des répondants seulement se sont vus reconnaître des équivalences pour le BEP. Le profil de ce groupe s'avère assez ingéal et diversifié. Le nombre d'équivalences obtenues est de 32.1 et l'écart-type de 18,5

Conclusion sur les caractéristiques des étudiants

Les répondants-étudiants (ou l'étudiant du BEP si l'échantillon est représentatif) sont inscrits à temps partiel. Les deux tiers sont des hommes. Les secteurs les mieux représentés sont, chez les hommes, l'équipement motorisé et chez les femmes, le secteur commerce-secrétariat. Ils sont âgés de 30 à 40 ans. Ils enseignent à plein temps dnas le secteur régulier secondaire. Le Ministère de l'éducation leur reconnaît 13,7 années de scolarité et 40% d'entre eux possédaient déjà un brevet d'enseignement avant de s'inscrire au baccalauréat d'enseignement professionnel.

Au moment du sondage, ils ont suivi l'activité d'intégration, un projet éducatif collectif et au moins un cours. Ils se sont inscrits soit à l'hiver ou à l'automne 76, soit à l'automne 77 ou 78. On leur a reconnu de 30 à 40 crédits en plus de 20 à 40 qu'ils ont déjà suivis du BEP.

b) Avis des étudiants sur les objectifs du programme

1. Perception des objectifs du programme: Question 18

Les répondants avaient ici l'occasion de s'exprimer dans le cadre d'une question ouverte. En effectuant l'inventaire et le classement des réponses obtenues, nous avons constaté la présence de deux catégories de contenu:

1°: ce que les répondants ont perçu comme étant l'objectif ou les objectifs majeurs du programme du BEP.

2°: des jugements portés sur le programme dans son ensemble ou sur certains aspects ou éléments du programme.

La deuxième catégorie sera traitée au point 2. Pour ce qui est de la première catégorie, nous avons tout d'abord procédé à une analyse logico-sémantique du contenu des réponses, analyse qui nous a permis d'isoler un certain nombre d'objectifs, lesquels sont énumérés dans le tableau suivant. Nous avons également indiqué la fréquence avec laquelle ils ont été mentionnés.

	Objectifs perçus	Fréquence
1.1.	Acquérir une meilleure connaissance de la psychopédagogie	74
1.2	Auto-formation	72
1.3	Améliorer sa culture personnelle	30
1.4	Apprendre à échanger avec des collègues sur des problèmes communs	19
1.5	Parvenir à une meilleure connaissance de soi-même	14
1.6	Obtenir la certification	14
1.7	Améliorer son français parlé et écrit	5
1.8	Se Familiariser avec les techniques d'animation	4
1.9	Développer sa créativité	3
1.10	Obtenir une promotion	2

On peut constater que les deux objectifs les plus fréquemment mentionnés sont surtout reliés à l'acquisition d'habiletés propres à la pratique professionnelle des répondants. Les objectifs reliés à des habiletés d'ordre culturel ou plus personnel viennent au second rang. Quant aux objectifs reliés à l'avancement ou au statut (1.6 et 1.10), ils apparaissent le moins fréquemment, ce qui ne devrait étonner personne, étant donné le caractère socialement peu désirable de ce genre de réponse.

2. Jugements portés sur le programme et certains de ses aspects

Comme le contenu de ces réponses présente beaucoup d'analogies avec celui des réponses données aux deux derniers items du questionnaire, nous avons préféré faire la synthèse de tout ce matériel à la fin de la présente section (cf. 11).

3. Accord avec les objectifs et la conception du programme: Question 19

Opinion	Fréquence	Pourcentage	
		brut	net
En accord	165	74,0	74,3
En désaccord	21	9,4	9,5
Ne peuvent se prononcer	36	16,1	16,2
Pas de réponse	1	0,4	---

4. Moment où les répondants ont saisi l'idée fondamentale sur laquelle s'appuient les objectifs et la conception du programme: Question 20

Moment où l'idée a été saisie	Fréquence	Pourcentage brut	Pourcentage net
1. à l'inscription	25	11,2	12,0
2. à l'activité d'intégration	90	40,4	43,3
3. au premier PEC	9	4,0	4,3
4. au premier PEI	18	8,1	8,7
5. à la première rencontre avec le conseiller	30	13,5	14,4
6. à la lecture du questionnaire	5	2,2	2,4
7. à d'autres moments	31	13,9	14,9
8. pas de réponse	15	6,7	----

Les répondants semblent donc avoir saisi cette idée fondamentale surtout au début de leur démarche, le plus souvent au cours de l'activité d'intégration.

5. Aide reçue pour comprendre les objectifs et la conception du programme: Question 21

Cette question n'a pu être compilée de façon satisfaisante: les répondants n'ayant pas répondu à cet item de la façon prévue par le modèle de réponse, cela a entraîné un trop grand nombre d'erreurs au niveau de la codification des réponses.

6. Evaluation de différents aspects du programme: Question 22

Les répondants ont été appelés à évaluer l'impact du programme sur leur formation personnelle et professionnelle en fonction de six aspects; à chaque aspect

correspond à un énoncé vis-à-vis lequel les répondants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord, selon une échelle à cinq niveaux (1. tout à fait en désaccord, 2. en désaccord, 3. sans avis, 4. d'accord, 5. tout à fait d'accord). Les énoncés sont les suivants:

a) Correspondant à vos attentes: le programme correspond à ce que j'attendais

b) Pertinence à votre tâche: je suis sûr d'être un meilleur professeur

c) Enseignement du métier: je sais mieux enseigner mon métier.

d) Connaissance de mes élèves: je connais mieux mes élèves.

e) Connaissance du métier: je connais mieux mon métier technique.

f) Connaissance de soi-même: j'ai beaucoup appris sur moi-même

Le tableau suivant présente les résultats obtenus pour chacun de ces énoncés

Enoncé	n	Fréquence et pourcentage des réponses					Médiane		Chi-carré	
		1	2	3	4	5	K=5	K=4	K=5	K=2
a)	196	14 7,1	32 16,3	36 18,4	77 39,3	37 18,9	3,71	2,94	54,36**	28,90**
b)	191	11 5,8	22 11,5	29 15,2	81 42,4	48 25,1	3,91	3,30	78,92**	56,89**
c)	192	22 11,5	39 20,3	39 20,3	61 31,8	31 16,1	3,40	2,75	21,75**	6,28*
d)	194	14 7,2	21 10,8	34 17,5	87 44,8	38 19,6	3,82	3,02	84,51**	50,62**
e)	187	47 25,1	49 26,2	39 20,9	40 21,4	12 6,4	2,45	2,05	23,56**	13,08**
f)	193	12	12	19	80	70	4,17	3,29	116,56**	126,00**

* $p<0,05$
** $p<0,01$
K nombre de catégories utilisé pour le calcul de la médiane et du chi-carré.

Bien que les avis soient très partagés, les étudiants s'accordent dans l'ensemble à juger, que "le programme correspond à leurs attentes", qu'il contribue à améliorer leur enseignement, à mieux connaître leurs élèves et surtout, à mieux se connaître eux-mêmes. Par contre, il ne contribue pas tellement, selon eux, à mieux connaître leur métier. Pour ce qui est de l'aide que peut apporter le programme à l'enseignement du métier, les avis restent partagés: on peut affirmer que ceux qui jugent que le programme les aide dans ce sens sont plus nombreux que ceux qui pensent le contraire (mais à cette affirmation est associée une marge d'erreur supérieure à 1%).

7. Importance des activités dans le cheminement des étudiants: Question 23

Les répondants devaient juger ici de l'importance des activités déjà suivies, par rapport à leur cheminement personnel, selon une échelle à cinq niveaux (1. la moins importante, 2. peu importante, 3. je ne peux me prononcer, 4. importante, 5. la plus importante). (tableau, voir page suivante).

Dans l'ensemble, les répondants ont tendance à accorder la plupart des activités du BEP une certaine importance dans leur cheminement. Dans certains cas, cependant, les opinions demeurent plus partagées. Par exemple, les répondants ont eu plus de difficulté à se prononcer sur l'activité de synthèse et leur attitude demeure assez neutre. L'intervention de l'animateur dans l'activité d'intégration a été jugée importante. Dans le cas des responsables des premiers PEC et PEI, cette tendance ne se dégage nettement que si on met de côté les indécis. Par contre, les rencontres avec le conseiller de même que les relations de groupe avec d'autres collègues sont nettement perçues par les répondants comme des facteurs importants dans leur cheminement personnel.

Activités	Importance accordée aux activités					Médiane		Chi-carré	
	La moins imp..... la plus imp.								
	1	2	3	4	5	K=5	K=4	K=5	K=2
A.I.	20	27	12	80	30	3,82	2,89	84,64**	25,28**
	11,8	16,0	7,1	47,3	17,8				
1er PEC	10	19	30	72	13	3,68	2,89	89,13**	27,51**
	6,9	13,2	20,8	50,0	9,0				
A.S.	1	12	29	15	4	3,10	2,70	39,57**	6,00**
	1,6	19,7	47,5	24,6	6,6				
Autres PEC	7	9	21	49	17	3,80	3,34	55,30**	30,49**
	6,8	8,7	20,4	47,6	16,5				
1er PEI	3	5	27	29	19	3,72	3,47	35,37**	28,57**
	3,6	6,0	32,5	34,9	22,9				
Intervention de l'animat. dans l'A.I.	11	17	18	92	67	4,11	3,21	128,83**	91,77**
	5,4	8,3	8,8	44,9	32,7				
Intervention du resp. du 1er PEC	11	28	34	69	36	3,73	2,98	77,72**	30,25**
	6,2	15,7	19,1	38,8	20,2				
Intervention du resp. du 1er PEI	6	3	53	31	16	3,36	3,11	77,74**	25,79**
	5,5	2,8	48,6	28,4	14,7				
Rencontres avec le cons.	12	29	7	94	71	4,12	3,16	137,02**	74,64**
	5,6	13,6	3,3	44,1	33,3				
Relations de groupes avec d'autres col.	8	9	9	108	65	4,18	3,22	205,90**	128,08**
	4,0	4,5	4,5	54,3	32,7				

** p 0,05

K nombre de catégories utilisé pour le calcul de la médiane et du chi-carré.

8. Améliorations souhaitables: Question 24

Ici, les répondants devaient se prononcer sur une série de suggestions présentées en vue d'améliorer les activités au programme du BEP, en indiquant leur opinion sur une échelle à cinq niveaux (1. non souhaitable, 2. peu souhaitable, 3. je ne peux me prononcer, 4. souhaitable, 5. très souhaitable).

Le tableau suivant présente les jugements obtenus (fréquence et pourcentage des réponses) pour chacune des suggestions présentées. (voir page suivante.)

Pour plus de clarté, dans l'interprétation de ce tableau, nous présentons ici, dans l'ordre, le texte de chacune des suggestions proposées ainsi que l'interprétation que nous avons tiré des résultats obtenus:

a) Une activité d'intégration plus définie:

Dans l'ensemble, les répondants trouvent cela souhaitable (70% environ). Environ 20% seulement y sont défavorables.

b) Une activité d'intégration plus courte:

Environ la moitié des répondants jugent cela peu ou pas souhaitable; près du tiers, par contre, jugent la chose souhaitable. En somme, les avis sont partagés. Dans l'ensemble, si on laisse tomber les indécis, il y a tendance à considérer cette suggestion comme étant peu souhaitable.

c) Une activité d'intégration sur semaine:

Dans l'ensemble, les répondants trouvent la chose peu souhaitable. Environ 19% des répondants seulement sont favorables à l'idée.

d) L'activité d'intégration doit rester telle quelle:

Ici, les avis se partagent de façon quasi-symétrique. (40% y sont favorables; 40% y sont défavorables). En somme, le groupe semble passablement

Suggestions	Jugements posés					Médiane		Chi-carré	
	1 pas du tout souhaitable	2	3	4	5 très souhaitable	K=5	K=4	K=5	K=2
A.I. plus définie	17 8,0	25 11,7	25 11,7	73 34,3	73 34,3	4,04	3,21	73,31**	57,53
A.I. plus courte	64 31,2	43 21,0	34 16,6	37 18,0	27 13,2	2,40	2,00	19,37**	10,81
A.I. sur semaine	90 44,1	32 15,7	43 20,1	22 10,8	17 8,3	1,88	1,39	83,89**	42,79
A.I. telle quelle	48 23,2	41 19,8	36 17,4	52 25,1	30 14,5	2,90	2,41	7,61	0,29
1er PEC tel quel	20 10,3	47 24,2	55 28,4	47 24,2	25 12,9	3,05	2,55	24,25**	0,18
1er PEC plus défini	18 9,5	16 8,4	52 27,4	53 27,9	51 26,8	3,67	3,16	38,79**	35,51
1er PEC sur semaine	81 41,8	28 14,4	44 22,7	25 12,9	16 8,2	2,07	1,43	67,91**	30,83
1er PEC pas immédiatement	49 24,9	31 15,7	67 34,0	26 13,2	24 12,2	2,78	2,02	34,04**	6,92
Cours non-obl après A.I.	44 22	32 16	54 27	45 22,5	25 12,5	2,81	2,41	13,15*	0,25
Cours oblig. après A.I.	47 23,5	36 18	52 26	30 15	35 17,5	2,83	2,25	8,35	2,19
Plus d'activ. personnelles	17 8,5	27 13,5	68 34	61 30,5	27 13,5	3,32	2,86	52,30**	14,67
Plus d'activ. de groupe	25 12,4	40 19,8	52 25,7	63 31,2	22 10,9	3,19	2,66	30,23**	2,67
Cours obl. dans le progr	26 14,5	30 16,8	51 28,5	48 26,8	24 13,4	3,16	2,67	18,12**	2,00

* p 0,05
** p 0,01
A.I. activité d'intégration
P.E.C. projet éducatif collectif
K nombre de catégories utilisé pour le calcul de la médiane et du chi-carré.

divisé sur cette question.

e) Le premier PEC doit rester tel quel:

Ici également, les opinions demeurent très partagées. Grosso modo, un tiers des répondants est favorable à l'énoncé - un tiers y est défavorable et un dernier tiers n'ose pas se prononcer. En somme, le groupe dans son ensemble ne paraît pas être en mesure de se prononcer.

f) Le premier PEC devrait être plus défini:

Un peu plus de la moitié des répondants sont favorables à l'idée. Près de 18% sont d'avis contraire. Dans l'ensemble, on peut dire que le groupe a tendance à juger la chose souhaitable.

g) Le premier PEC sur semaine, le soir:

Plus de la moitié des répondants (56,2%) sont défavorables à cet énoncé; 21,1% y sont favorables. Dans l'ensemble, on peut conclure que le groupe juge cette suggestion peu souhaitable.

h) Le premier PEC ne devrait pas avoir lieu immédiatement après L'A.I.:

Un peu plus de 40% des répondants sont défavorables à l'énoncé; environ 25% y sont favorables. Le tiers des sujets a préféré ne pas se prononcer. En somme, les avis demeurent très partagés sur cette question. On peut affirmer qu'il y a tendance à juger la chose peu souhaitable, mais avec une marge d'erreur supérieure à 1%.

i) Il devrait y avoir des cours non-obligatoires immédiatement après l'A.I.:

Les avis favorables et défavorables s'équilibrent (38% vs 35% environ) et le nombre d'indécis demeurent élevé (27%). Le groupe des répondants semble donc assez divisé sur cette question et aucune tendance ne l'emporte nettement.

j) Il devrait y avoir des cours obligatoires immédiatement après l'A.I.:

Ici encore, les avis demeurent partagés (41,5% défavorables vs 32,5% favorables et 26% d'indécis). Aucune tendance ne l'emporte nettement.

k) Il devrait y avoir plus d'activités personnelles:

Il y a deux fois plus de répondants favorables à cette suggestion (44%) que de défavorables (22%). Cependant, la proportion d'indécis est élevée (34%). On peut affirmer que la tendace favorable l'emporte parmi les répondants si on ne tient pas compte de ceux qui n'ont pas voulu se prononcer.

l) Il devrait y avoir plus d'activités de groupe:

Ici environ 42% des répondants favorisent cette idée et environ 32% y sont défavorables. La proportion d'indécis (25,7%) demeure élevée et, même si on n'en tient pas compte, on ne peut pas conclure que le groupe favorise une tendance plus que l'autre.

m) Il pourrait y avoir des cours obligatoires dans le programme:

Encore ici, même si 40,2% des répondants trouvent la chose souhaitable, contre 31,3% qui sont d'avis contraire; la proportion d'indécis demeure élevée, 28,5%. En somme, les opinions sont trop divisées pour que les résultats obtenus favorisent particulièrement un avis par rapport à l'autre.

En résumé, on peut conclure que dans l'ensemble, les répondants souhaitent que l'A.I. et le premier PEC soient définis davantage. Ils s'opposent généralement à ce que le premier PEC ait lieu sur semaine, le soir. Ils ont tendance à s'objecter à ce que l'A.I. soit raccourcie. Vis-à-vis les autres suggestions, par contre, les avis demeurent très partagés et on peut considérer que dans ces cas, le groupe dans son ensemble est trop divisé pour parvenir à se prononcer collectivement dans un sens ou dans l'autre.

9. Avis sur le contenu du programme: Question 25

Ici, les répondants devaient se prononcer (accord ou désaccord) vis-à-vis du contenu actuel du programme du BEP, c'est-à-dire, les activités qui en font partie et le cheminement imposé au moins au tout début du programme (A.I., premier PEC et A.S. obligatoires). Ils devraient également indiquer, en cas de désaccord, les activités qu'ils seraient prêts à voir inclure dans le présent programme.

Vingt-neuf (29) répondants seulement(13%) se sont déclarés totalement d'accord avec le contenu et le cheminement actuellement en vigueur au BEP et vingt-six (26) se sont déclarés partiellement d'accord (11,7%). Par contre, 101 sujets (45,3%) ont suggéré un ou plusieurs types d'activités ou de cours qu'ils souhaiteraient voir incluse dans le programme (en présumant que la compilation soit exacte).

Il est à noter ici, que parmi ces derniers, il y en a qui se sont déclarés quand même totalement ou partiellement d'accord avec le contenu et le cheminement imposé par le programme. D'autre part, les répondants dans l'ensemble, ne s'en sont pas tenus à une seule suggestion: ils en ont indiqué plusieurs parmi les choix proposés. Les résultats figurent au tableau suivant (voir p. 58).

Les suggestions 4, 5 et 6 sont les plus fréquentes. Il semble que les répondants aimeraient bien que le programme accorde plus d'importance au perfectionnement spécifiquement relié au métier qu'ils enseignent. Les suggestions 8 et 9 viennent en second lieu et ceci dénoterait chez les répondants, le désir d'améliorer leurs connaissances en psychologie, probablement en vue de mieux connaître leur clientèle. Enfin, les suggestions 1, 2, 3 et 7 moins fréquemment mentionnées font surtout

Contenu suggéré	Fréquence	Pourcentage brut	Pourcentage net
1. Activités culturelles	38	17,0	37,6
2. Cours d'expression orale	36	16,1	35,6
3. Cours d'expression écrite	40	17,9	39,6
4. Cours de spécialisation dans le métier	62	27,8	61,4
5. Cours de spécialisation dans les métiers connexes ou reliés au nôtre	62	27,8	61,4
6. Cours de didactique, de méthodologie de notre métier	58	26,0	57,4
7. Cours d'organisation de notre classe, de notre horaire	35	15,7	34,7
8. Cours de psychologie de l'adolescence	47	21,1	46,5
9. Cours sur la personnalité de l'adulte	48	21,5	47,5
10. Autres	1	0,4	1,0
s de réponse	122	54,7	----

référence à l'amélioration de leurs qualités de communicateurs et d'organisateurs. On peut constater que les fréquences observées permettent facilement d'en arriver à un tel classement des suggestions, ce qui indique que les répondants ont une idée assez claire de leurs besoins. D'autre part, l'éventail des suggestions proposées est exhaustif; en effet, seul un répondant sur 101 a senti le besoin de mentionner une activité autre que celles déjà proposées.

10. Connaissance et importance des activités principales: Question 26

Les répondants se considèrent, en général, suffisamment informés sur les principales activités du BEP et capables de bien les distinguer. En effet, 161 répondants

sont de cet avis, ce qui donne un pourcentage élevé (brut: 72,2% - net: 80,1%); 40 répondants ne se sentent pas suffisamment informés (pourcentage brut: 17,9% net: 19,9%); 22 sujets seulement n'ont pas répondu (9,8% de l'échantillon).

Pour ce qui est des activités jugées les plus importantes, il convient ici de souligner que la question, telle que formulée, ne permet pas d'établir l'importance relative des différentes activités d'une part, parce que la grande majorité des répondants n'ont pas eu l'occasion de suivre toutes les activités et que leur appréciation de ces activités peut évoluer au fur et à mesure de leur cheminement à travers le programme, etd'autre part, à cause du taux élevé d'abstensions: le quart des répondants (56) n'ont pas mentionné d'activité qui leur semblait être la plus importante; plus de la moitié des répondants (116) n'ont pas indiqué l'activité qu'ils jugeaient la moins importante.

Aussi nous semble-t-il préférable dans l'analyse des résultats obtenus à cette question, de chercher surtout à évaluer l'importance de chaque activité par ceux qui l'ont déjà suivie.

Activité	Ont suivi l'activité	Ont jugé l'activité comme étant la			
		+ importante		- importante	
		Fréq.	%	Fréq.	%
1. A.I.	213	54	25,3	40	18,8
2. PEC	126	45	35,7	34	27,0
3. PEI	48	21	44,0	8	16,7
4. A.S.	?	5	----	10	----
5. Cours	123	33	26,8	10	8,1
6. Stages industriels	31	9	29,0	5	16,1

On peut constater que chez ceux qui ont déjà suivi l'activité d'intégration, les avis sont assez partagés. La proportion de ceux qui jugent cette activité la plus importante n'est pas significativement plus élevée que celle de ceux qui jugent cette activité la moins importante ($z = 1,612$). Il en va de même pour les PEC ($z = 1,489$) et pour les stages industriels ($z = 1,215$) chez ceux qui y ont participé. Par contre, chez ceux qui ont élaboré un PEI, la proportion des répondants qui jugent cette activité comme étant de prime importance est supérieure à celle des répondants qui jugent cette activité comme étant la moins importante ($z = 2,909$). Il en va de même pour les cours ($z = 3,864$). Pour ce qui est de l'activité de synthèse, il est impossible de nous prononcer formellement, ne sachant pas exactement le nombre de sujets qui l'ont déjà suivie. Par contre, parmi les sujets qui ont mentionné cette activité (15) deux sujets sur trois la considèrent comme étant la moins importante, ce qui peut être retenu au moins à titre indicatif.

Ces résultats font évidemment abstraction des jugements modérés et ne reflètent que ce qui est considéré comme très ou très peu important.

11. Opinions sur le programme du BEP et sur différents aspects reliés au programme: questions 27, 28:

Les deux derniers items du questionnaire étaient réservés aux opinions des répondants et se présentaient sous forme de questions ouvertes. Les réponses à ces deux questions ont un contenu analogue et en partie semblable à celui de la question 18. Les répondants ont généralement utilisé ces trois items pour faire part de leur appréciation du programme en général et de divers éléments qui y sont reliés. C'est pourquoi, pour mieux saisir l'importance des différentes opinions, nous présentons ici la fréquence avec laquelle elles sont apparues au niveau de ces trois items.

Fréquence des opinions positives et négatives aux trois principales questions

Opinions positives (satisfaction)	Questions			Opinions négatives (insatisfaction)	Questions		
	18	27	28		18	27	28
Perception positive de l'ensemble du programme	21	87	27	Perception négative de l'ensemble du programme	--	8	--
				Il y a place pour une amélioration générale de la qualité du programme	4	--	--
				Le BEP n'équivaut pas à un bacc. académique	--	--	10

Opinions positives (satisfaction)	Questions 18	27	28	Opinions négatives (insatisfaction)	Questions 18	27	28
Le programme contribue à l'amélioration....				Le programme			
- des habiletés psychopédagogiques	--	19	--	- n'a aucune relation avec les objectifs du BEP (surtout les cours)	6	--	--
- du travail en groupe	--	10	12	- ne correspond pas à la réalité scolaire	--	2	--
- de la culture et de la formation personnelle	--	6	--	- ne contribue pas à une amélioration personnelle	--	--	4
				- ne permet pas d'acquérir des connaissances reliées à la profession	--	--	8
Les objectifs du BEP et le programme lui-même (surtout les cours) sont				Les objectifs du BEP et le programme lui-même (surtout les cours) sont			
- précis	3	--	--	- imprécis	16	--	--
- structurés	--	8	--	- pas assez structurés	--	37	--
				- il faudrait augmenter le nombre de cours magistraux	4	--	--
				- souhaitent des cours plus structurés	--	13	--
Activité d'intégration	--	--	2	Activité d'intégration	3	--	4
PEC	--	--	2	PEC	12	--	18
PEI	--	--	1	PEI	1	--	4
				A.S.	--	--	2
Stages	--	--	2	Stages	--	--	1
Cours	--	--	13	Cours	--	--	3

Opinions positives (satisfaction)	Questions 18	27	28	Opinions négatives	Questions 18	27	28
Les connaissances acquises au BEP se transfèrent bien à la pratique de la profession	--	--	1	Il manque d'activités (ou cours) axés sur la technique et les tiers	40	1	3
Du travail des professeurs	2	2	2	Du travail des professeurs	--	--	2
Du travail des animateurs	1	--	--	Du travail des animateurs	1	10	2
Du travail des conseillers pédagogiques	--	--	4	Les conseillers pédagogiques manquent de préparation	1	--	--
				Trop de changements d'un conseiller à l'autre et souhaitent qu'il y ait plus de continuité entre les conseillers, année après année	2	5	4
Evaluation formative du programme	--	--	24	Evaluation formative du programme	--	--	1
Evaluation des étudiants dans les cours	--	--	1	Evaluation des étudiants dans les cours	1	--	7
				Veulent un programme plus ouvert, permettant à l'étudiant d'aller chercher des crédits ailleurs	--	32	--
				souhaitent l'ouverture de modules "sur le chantier".	2	--	--
				souhaitent une certification après 30 crédits	--	2	--
				voudraient se voir créditer plus de cours	5	--	--

Opinions positives (satisfaction)	Questions 18	27	28	Opinions négatives (insatisfaction)	Questions 18	27	28
				Auraient aimé être mieux informés sur le BEP avant de l'entreprendre	--	--	5
				Ont eu de la difficulté à s'inscrire	--	--	5
				Il manquait de syllabus pour les cours	--	--	3
				Difficultés dans le choix des cours	9	--	12
				Trouvent qu'il manque de professeurs	1	--	--
				Trouvent que ça demande trop de travail	--	8	--
				en particulier les fins de semaine	--	4	--
Favorables à ce que des cours soient donnés en fin de semaine	--	--	3	Défavorables à ce que des cours soient donnés en fin de semaine	--	4	3
				Jugent les critères d'admission au BEP trop faibles	--	--	4
Ne se sentent pas affectés par l'hétérogénéité du groupe d'étudiants	--	--	1	Trouvent le groupe d'étudiants trop hétérogène	--	--	7
				Trouvent qu'il y a trop d'oppositions entre les étudiants	--	--	8
				Insatisfait de l'attitude des étudiants	--	2	--
				Trouvent qu'il n'y a pas assez de relations humaines	--	1	--

12. Motifs d'inscription des étudiants

Fréquence des rangs accordés aux motifs d'inscription

Motifs d'inscription	Rangs accordés aux motifs d'inscription						Médiane des rangs	Chi-carré
	1	2	3	4	5	6		
Acquérir ...								
1. des habiletés liées directement à l'enseignement	81	36	24	9	12	33	1,95	104,9**
2. deshabiletés liées direcement aux métiers techniques	41	40	20	27	29	29	2,93	10,5*
3. deshabiletés culturelles	17	25	49	33	31	30	3,55	18,2**
4. des habiletés d'expression verbale ou écrite	16	19	32	48	46	16	3,95	37,1**
5. des crédits pour augmenter mon salaire	18	29	41	36	37	25	3,64	11,9*
6. la certification qui assurera la sécurité d'emploi	36	27	22	21	26	46	3,67	15,9**
Chi-carré	89,8	10,0	21,5	30,8	21,6	19,2	* p 0,05 ** p 0,01	
Niveau de signification	**		**	**	**	**		

c) Caractéristiques des intervenants

Sur 65 questionnaires expédiés aux intervenants, 19 seulement nous ont été retournés. Ce taux de réponse peut paraître faible (29,2%) mais il est du même ordre de grandeur que celui des étudiants (30%). Comme dans les parties précédentes, les résultats seront présentés sous forme de tableaux successifs, lesquels feront l'objet de brefs commentaires.

1. Identification des intervenants

Cette section contient les résultats relatifs aux caractéristiques générales des intervenants.

1.1 Niveau d'intervention au sein du BEP: Question 1

Le tableau suivant résume l'information essentielle quant aux responsabilités assumées et cumulées par chacun des intervenants de notre échantillon.

Niveau d'intervention	Intervenants 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Fréquence
Collaborateur au projet		x			x		x					x							x	5
Animateur A.I.		x			x	x										x			x	5
Animateur P.E.C.			x		x			x		x	x				x	x	x			8
Animateur P.E.I.		x											x		x				x	4
Animateur A.S.													x							1
Titulaire de cours BEP	x			x		x	x	x		x					x		x		x	9
Titulaire de cours département		x													x				x	3
Encadrement		x			x	x		x		x			x	x	x	x			x	11
Chargé de cours	x																			1
Gestion															x					1
Tuteur tronc commun									x											1
Responsable P.E.I.														x						1
Conseiller																		x		1
Responsable B.E.P.																			x	1
Rôles cumulés	2	5	1	1	3	4	1	4	1	3	1	2	3	2	6	3	2	1	7	

c) Caractéristiques des intervenants

Sur 65 questionnaires expédiés aux intervenants, 19 seulement nous ont été retournés. Ce taux de réponse peut paraître faible (29,2%) mais il est du même ordre de grandeur que celui des étudiants (30%). Comme dans les parties précédentes, les résultats seront présentés sous forme de tableaux successifs, lesquels feront l'objet de brefs commentaires.

1. Identification des intervenants

Cette section contient les résultats relatifs aux caractéristiques générales des intervenants.

1.1 Niveau d'intervention au sein du BEP: Question 1

Le tableau suivant résume l'information essentielle quant aux responsabilités assumées et cumulées par chacun des intervenants de notre échantillon.

Niveau d'intervention	Intervenants 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Fréquence
Collaborateur au projet		x			x		x					x							x	5
Animateur A.I.		x			x	x										x			x	5
Animateur P.E.C.			x		x			x		x	x				x	x	x			8
Animateur P.E.I.		x											x		x				x	4
Animateur A.S.													x							1
Titulaire de cours BEP	x			x		x	x	x		x					x		x		x	9
Titulaire de cours département		x													x				x	3
Encadrement		x			x	x		x		x			x	x	x	x			x	11
Chargé de cours	x																			1
Gestion															x					1
Tuteur tronc commun									x											1
Responsable P.E.I.														x						1
Conseiller																		x		1
Responsable B.E.P.																			x	1
Rôles cumulés	2	5	1	1	3	4	1	4	1	3	1	2	3	2	6	3	2	1	7	

les rôles les plus fréquemment assumés par les dix-neuf intervenants sont: animateur PEC(42,1%) titulaire du cours BEP (47,4%), encadrement (52,6%). D'autre part, quatre des cinq répondants qui ont collaboré au projet initial participent au BEP à plusieurs niveaux: animateur, professeur, encadrement. Il est à souligner que plus de la moitié des répondants (52,5%) cumulent de deux à quatre fonctions en même temps.

1.2 Age: Question 2

Catégorie	Fréquence	Pourcentage	
		Brut	Net
26 - 30 ans	1	5,2	5,5
31 - 35 ans	6	31,6	33,3
36 - 40 ans	5	26,3	27,8
41 - 45 ans	3	15,8	16,7
46 et plus	3	15,8	16,7
pas de réponse	1	5,2	----
	19		

La moyenne d'âge des intervenants se situe entre 31 et 40 ans (61,8%). De plus, approximativement les trois quarts des répondants ont entre 31 et 45 ans (77,8%).

1.3 Sexe: Question 3

Catégorie	Fréquence	Pourcentage Brut	Net
Masculin	16	84,2	88,9
Féminin	2	10,5	11,1
Pas de réponse	1	5,2	----
	19		

Presque tous les répondants sont des hommes; il est fort possible que les femmes soient proportionnellement plus nombreuses dans la population des intervenants qu'elles ne le sont dans cet échantillon. Elles seraient donc, ici, sous-représentées.

2. Etudes complétées (au mois de décembre 1978): Question 4

Cours complété	Fréquence			Pourcentage	
	Omis	oui	non	Brut	Net
Elémentaire	2	17	0	89,5	100
Secondaire	4	15	0	78,9	100
Collégial	9	5	5	26,3	50,0
Universitaire*	2	17	0	89,5	100
Technique	7	11	1	57,9	91,7

* ont complété au moins 1 an d'études universitaires.

Si on interprète l'absence de réponses comme une simple négligence, on peut constater que tous les intervenants ont complété leur scolarité primaire et secondaire. Par contre, dans d'autres catégories, il est plus plausible de

considérer les omissions comme des "non". Dans ce cas, on peut constater que neuf intervenants sur dix ont une formation universitaire et que près de six sur dix ont fréquenté une école technique.

En ce qui concerne les études collégiales, les omissions peuvent être interprétées dans un sens ou dans l'autre. Ainsi, entre le quart et la moitié des répondants auraient complété des études collégiales.

3. Expérience de travail

3.1 Années d'expérience dans l'industrie et l'enseignement: Questions 5, 6.

Années d'expérience	Fréquence dans l'industrie	Pourcentage		Fréquence dans l'enseignement	Pourcentage	
		Brut	Net		Brut	Net
1 à 4	2	10,5	11,8	4	21,0	22,2
5 à 9	8	42,1	47,0	3	15,8	16,7
10 à 14	4	21,0	23,5	5	26,3	27,8
15 et plus	3	15,8	17,6	6	31,6	33,3
Pas de réponse	2	10,5	----	1	5,3	----

Ces données nous permettent de faire les constatations suivantes:

. La majorité des répondants ont moins de 10 ans d'expérience dans l'industrie mais près de la moitié aurait de 5 à 9 années d'expérience dans ce milieu. De fait, la moyenne est de 8,1 années d'expérience. Cependant, le groupe demeure assez diversifié par rapport à cette variable: l'écart-type

est de 4,76 années, ce qui reflète surtout le fait qu'environ 40% des répondants ont quand même dix ans ou plus d'expérience.

. Près de 60% des répondants ont au moins 10 ans d'expérience dans l'enseignement. En effet, la moyenne de l'ensemble du groupe est de 10,7 ans. L'écart-type est de 5,34 ans, ce qui est élevé et reflète la diversité de l'échantillon: environ un répondant sur cinq a moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement, alors que près du tiers des répondants ont 15 années ou plus d'expérience.

Dans l'ensemble, on ne peut pas affirmer que ces intervenants ont plus d'expérience dans l'enseignement que dans l'industrie ni l'inverse (t = 0,592 seulement). En fait, on retrouve cinq répondants qui ont surtout évolué dans l'enseignement, quatre qui ont jusqu'ici travaillé principalement dans l'industrie et six qui ont passé un temps à peu près égal dans les deux milieux.

3.2 Première session au BEP comme intervenant: Question 7

Session	Nombre de sessions (12 - 78)	Fréquence	Pourcentage
Automne 1974	10	2	10,5
Hiver 1975	9	1	5,2
Automne 1976	6	4	21,0
Hiver 1977	5	1	5,2
Automne 1977	4	1	5,2
Hiver 1978	3	1	5,2
Eté 1978	2	1	5,2
Automne 1978	1	8	42,1
	19		

Lors de l'administration du questionnaire, environ deux répondants sur cinq en étaient à leur première session en tant qu'intervenant au BEP. Par contre, il y en avait environ 20% dont la participation au BEP remontait au-delà de la session d'automne 1975. Comme 21% ont été engagés initialement à la session d'automne 1976, on peut constater l'existence de trois "générations" d'intervenants dans cet échantillon.

4. Conclusion sur les caractéristiques des intervenants

Si on présuppose que les 19 répondants constituent un échantillon représentatif de l'ensemble des intervenants du BEP, ces derniers peuvent être caractérisés de la façon suivante.

La plupart des intervenants sont des hommes, dont l'âge varie de 31 à 45 ans et dont l'éducation post-secondaire s'avère assez diversifiée, hormis le fait que tous (ou presque tous) ont entrepris au moins une année d'études universitaires. Dans l'ensemble, le groupe totalise à peu près le même nombre d'années d'expérience tant dans l'enseignement que dans l'industrie (8-10 ans en moyenne), bien que ceci soit parfois réparti de façon assez inégale au niveau des individus. On peut distinguer trois "générations" d'intervenants. Dans l'ensemble, l'intervenant-type cumule de 2 à 4 fonctions (niveaux d'intervention) en même temps. Il considère que les étudiants s'inscrivent au BEP avant tout pour obtenir la certification et accumuler des crédits plutôt que d'y rechercher une occasion de se perfectionner au plan professionnel et personnel.

d) Avis des intervenants sur le programme

1. Accord avec les objectifs et la conception du programme: Question 11

Opinion	Fréquence	Pourcentage	
		Brut	Net
En accord	12	63,1	70,5
En désaccord	2	10,5	11,8
Ne peuvent se prononcer	3	15,8	17,6
Pas de réponse	2	10,5	-----

On peut constater que la majorité des répondants sont d'accord avec l'énoncé fondamental des objectifs et de la conception du programme:

> " Le programme est fondé sur l'idée qu'un étudiant adulte, un maître par surcroît, peut, si on lui en donne les moyens, définir et organiser son propre cheminement de formation".

Cependant, il arrive fréquemment que ceux qui sont d'accord signalent que le petit bout de phrase "si on lui en donne les moyens" ne correspond pas toujours à la réalité. Les intervenants seraient donc d'accord en principe avec l'énoncé fondamental des objectifs du programme mais ne le sont pas toujours avec la façon dont il est réalisé.

2. Evaluation de différents aspects du programme: Question 12

Il s'agissait, pour les intervenants, d'évaluer l'impact du programme sur la formation personnelle et professionnelle des étudiants, en fonction des six

aspects suivants: chaque aspect comporte un énoncé vis-à-vis lequel les répondants devaient indiquer leur degré ou de désaccord au moyen d'une échelle d'évaluation à cinq niveaux (1. tout à fait en désaccord, 2. en désaccord, 3. sans avis, 4. d'accord, 5. tout à fait d'accord). Les énoncés et le tableau des résultats figurent à la page suivante.

Les réponses sont, dans l'ensemble, assez partagées. Les répondants s'accordent à dire que l'étudiant a beaucoup appris sur lui-même. Ils semblent également sûrs que l'étudiant sera un meilleur professeur mais à cette affirmation est associée une marge d'erreur qui se situe entre 5 et 10%. Quant aux autres énoncés, on ne peut vraiment affirmer qu'il y a plus d'intervenants "d'accord" que d'intervenants "en désaccord", même si on met de côté ceux qui n'ont pas voulu se prononcer.

Enoncé	n	Fréquence et pourcentage					Médiane		Chi-carré	
		.	1	2	3	4	5	K=5	K=4	K=5	K=2
		désaccord ..... accord									
a)	17	f	0	7	4	3	3	2,90	2,43	7,41	0,08
		%	-	41,2	23,5	17,6	17,6				
		%c.	-	41,2	64,7	82,3	100				
b)	17	f	1	3	2	8	3	3,82	2,94	8,59*	3,27*
		%	5,9	17,6	11,8	47,0	17,6				
		%c.	5,9	23,5	35,3	82,3	100				
c)	16	f	1	4	0	9	2	3,84	2,83	12,75**	2,25
		%	6,2	25,0	-	56,2	12,5				
		%c.	6,2	31,2	31,2	87,4	100				
d)	16	f	0	4	2	9	1	3,73	2,83	12,75**	2,57
		%	-	25,0	12,5	56,2	6,2				
		%c.	-	25,0	37,5	93,7	100				
e)	16	f	0	4	5	5	2	3,31	2,80	5,88	0,82
		%	-	25,0	31,2	31,2	12,5				
		%c.	-	25,0	56,2	87,4	100				
f)	17	f	0	2	3	8	4	3,95	3,13	10,35**	7,14***
		%	-	11,8	17,6	47,0	23,5				
		%c.	-	11,8	29,4	76,4	100				

K = nombre de catégories utilisés pour le calcul de la médiane et du chi-carré.

* $p < 0,10$
** $p < 0,05$
*** $p < 0,01$

a) Correspondance aux attentes: le programme correspond à ce que l'étudiant attend du BEP

b) Pertinence à la tâche: je suis sûr que l'étudiant sera un meilleur professeur.

c) Acquisition de connaissances et d'habiletés en pédagogie: l'étudiant aura acquis beaucoup sur la pédagogie.

d) Acquisition de connaissances et d'habiletés sur l'enseignement de son métier: l'étudiant a beaucoup appris sur l'enseignement de son métier.

e) Acquisition de connaissances et d'habiletés sur le métier même: l'étudiant a beaucoup appris sur son métier technique.

f) Acquisition de connaissances et d'habiletés sur soi-même: L'étudiant a beaucoup appris sur lui-même.

3. Evaluation des principales activités du BEP: Question 13

Ici, les répondants devaient indiquer jusqu'à quel point chacune des activités principales du BEP leur apparaissait souhaitable et ce, au moyen d'une échelle à 5 niveaux (1. non-souhaitable, 2. peu souhaitable, 3. je ne peux me prononcer, 4. souhaitable, 5. très souhaitable). Dix-huit (18) ont exprimé leur avis sur cette cette question et les résultats figurent dans le tableau suivant.

Activité		Jugements 1 non-souhaitable	2	3	4	5 très souhaitable	Médiane K=5	Médiane K=4	Chi-carré K=5	Chi-carré K-2
A.I.	f	1	0	4	7	6	4,06	3,36	10,33*	10,29**
	%	5,5	-	22,2	38,9	33,3				
	%c.	5,5	5,5	27,7	66,6	100				
PEC	f	2	1	2	8	5	4,02	3,00	9,22	6,25*
	%	11,0	5,5	11,0	44,4	27,8				
	%c.	11,0	16,5	27,5	71,9	100				
PEI	f	0	0	3	7	8	4,35	3,56	15,89**	15,00**
	%	-	-	16,7	38,9	44,4				
	%c.	-	-	16,7	55,6	100				
A.S.	f	0	0	6	2	10	4,61	3,90	20,89**	12,00**
	%	-	-	33,3	11,0	55,6				
	%c.	-	-	33,3	44,3	100				
Cours du BEP et dép.	f	0	0	2	7	9	4,50	3,61	19,22**	16,00**
	%	-	-	11,0	38,9	50,0				
	%c.	-	-	11,0	49,9	100				
Stages ind.	f	0	0	4	5	9	4,50	3,72	15,89**	14,00**
	%	-	-	22,2	27,8	50,0				
	%c.	-	-	22,2	50,0	100				

K= nombre de catégories utilisé pour le calcul de la médiane et du chi-carré.

* p 0,05
** p 0,01

Dans l'ensemble, toutes les activités du BEP sont nettement jugées souhaitables par les répondants, même si, dans le cas des projets éducatifs collectifs, les avis semblent un peu plus partagés. Dans ce cas, même si la marge d'erreur est au-dessus de 1$, il reste que 13 répondants sur 18 jugent cette activité souhaitable, sinon très souhaitable, ce qui constitue une majorité confortable. Ces intervenants sont donc en général nettement favorables aux principales activités du BEP.

4. Perception des motifs d'inscription des étudiants

Fréquence des rangs accordés aux motifs perçus

Motifs d'inscription	Rangs accordés aux motifs d'inscription						médiane rangs	chi-carre
	1	2	3	4	5	6		
Acquérir								
1. des habiletés liées directement à l'enseignement	3	0	10	3	1	1	3.10	22,0**
2. des habiletés liées directement aux métiers techniques	0	4	3	8	2	1	3,75	13,3*
3. des habiletés culturelles	0	1	1	0	3	13	5,81	42,0**
4. des habiletés d'expression verbale ou écrite	1	0	1	4	10	2	4,80	22,7**
5, des crédits pour augmenter mon salaire	0	12	3	2	1	0	2,25	34,7**
6. la certification qui assurera la sécurité d'emploi	14	1	1	2	0	1	1,14	47,7**
Chi-carré	48,1	34,1	19,2	11,6	21,3	38,6		
Niveau de signification	**	**	**	*	**	**	* p 0,05 ** p 0,01	

Dans l'ensemble, les répondants ont rangé les motifs par ordre d'importance, de façon sensiblement cohérente. En effet, la valeur du coefficient de concordance W de Kendall[1] pour ce classement est de 0,50 et s'avère significative avec une marge d'erreur inférieure à 1%. De même, pour chacun des motifs, on peut observer que la distribution des rangs n'est pas aléatoire, le chi-carré étant significatif à 1% dans tous les cas, sauf le motif 2 où la marge d'erreur se situe entre 1% et 5%. Le tableau des fréquences nous permet d'ailleurs de déterminer assez facilement le rang qui a été accordé à chacun des motifs par l'ensemble des répondants: le motif 6 est jugé le plus important, suivi des motifs 5, 1, 2, 4 et 3 dans l'ordre.

L'obtention du brevet d'enseignement et l'accumulation de crédits sont donc perçus par les intervenants comme les motifs les plus importants qui poussent les étudiants à s'inscrire au BEP, tandis que le désir de se perfectionner au plan professionnel et personnel ne semble pas, selon eux, figurer au premier plan au moment où les étudiants décident de s'inscrire.

5. Conclusion sur les avis des intervenants

Tout en étant majoritairement d'accord, en principe, avec l'énoncé fondamental des objectifs du programme, les intervenants s'accordent à dire que celui-ci permet avant tout aux étudiants d'apprendre à mieux de connaître eux-mêmes. Leur attitude tend également dans l'ensemble, à être positive à l'endroit du programme en ce qui concerne l'impact que celui-ci peut avoir sur certaines acquisitions importantes (amélioration des qualités d'enseignant, acquisition de connaissances en psycho-pédagogie et en didactique de la profession);

---

1. in Siegel, S. (1952) Non Parametric Statistics. New-York: McGraw-Hill, pp. 229-239.

cependant, à ce chapitre, les avis sont moins unanimes. Enfin, lorsqu'on leur demande si le programme, d'une part, permet aux étudiants d'apprendre beaucoup de choses sur leur métier et, d'autre part, s'il correspond aux attentes des étudiants, les avis demeurent très partagés.

En ce qui a trait aux activités du BEP, on peut conclure que l'ensemble des intervenants les jugent souhaitables. Il y a toutefois moins d'unanimité parmi les intervenants au sujet des PEC. Il y aurait lieu de regarder de plus près cette dessidence.

En somme, les intervenants ont une perception du programme assez voisine de celles des étudiants. Le seul point où les deux groupes manifestent des divergences majeures est celui des motifs d'inscription des étudiants (question 9). Dans ce cas précis, les intervenants s'a-cordent à percevoir les motifs ou les objectifs personnels des étudiants comme étant dominés par des visées d'ordre utilitaire plutôt que par des préoccupations axées sur leur développement personnel et professionnel; cette perception s'écarte nettement des buts avoués par les étudiants. On peut y voir, de la part de sintervenants, le reflet d'une certaine lucidité, ou au contraire, de certains préjugés. Il serait cependant téméraire vu le peu d'informations recueillies sur le sujet, de protet un jugement définitif sur la plausibilité des différentes hypothèses explicatives disponibles à ce stade-ci. Le résultats lui-même mérite néanmoins d'être souligné et nous reviendrons sur cette question dans la section suivante du présent rapport.

VI. Conclusions et recommandations

Le texte qui suit présente les principales conclusions et recommandations que nous ont inspiré les précédents résultats. Nous avons cru bon de les regrouper en plusieurs volets de façon à pouvoir discuter comme tel chacun des aspects couverts par cette évaluation ponctuelle.

a) Les objectifs

Vis-à-vis des objectifs du BEP, les avis recueillis chez les étudiants (question 19) et chez les intervenants (question 11) indiquent que dans les deux cas, la grande majorité des répondants sont d'accord avec l'idée fondamentale qui leur est sous-jacente. D'ailleurs, si on considère l'ensemble du questionnaire, on n'y retrouve rien qui tende directement à la remettre en question.

En fait, s'il ne semble pas y avoir de difficultés quant à l'acceptation de ces objectifs, il y a par contre un problème du côté de ce que les étudiants perçoivent comme étant le ou les principaux objectifs du baccalauréat. C'est-à-dire, que tout le monde semble d'accord avec ce qu'ils perçoivent comme étant l'objectif fondamental mais tout le monde ne perçoit pas l'idée maîtresse exactement de la même façon.

En effet, en réponse à la question 18, soixante-douze (72) étudiants perçoivent les objectifs en termes d'auto-formation, conformément à l'énoncé explicite de l'idée fondamentale du programme. Cependant, une portion aussi importante de l'échantillon (74 étudiants) considère que l'objectif premier du BEP est d'améliorer leurs connaissances dans le domaine de la psycho-pédagogie.

Bien que les deux objectifs mentionnés soient loin d'être incompatibles, il n'en reste pas moins que cette différence, dans la façon de percevoir les objectifs, reflète fort vraisemblablement des différences dans la mentalité des étudiants, dans leur état d'esprit face au programme et dans leurs attentes. Il est à prime abord surprenant que pour une proportion importante des étudiants, l'aspect sur lequel les concepteurs du programme ont particulièrement insisté (l'auto-formation), ne soit pas aussi omniprésent qu'on aurait pu le souhaiter; il semble que chez ces étudiants, on ait eu tendance à se rattacher à une perception plus conventionnelle de ce qui est visé dans un programme universitaire. Cette idée revient d'ailleurs avec force dans les motifs d'inscription des étudiants (question 15). Il y aurait donc lieu de s'interroger, à savoir si le message véhiculé dans l'énoncé fondamental des objectifs du BEP a été véritablement reçu du côté des étudiants, suffisamment en tout cas pour être vécu, ou s'il ne suscite finalement qu'un assentiment superficiel.

Actuellement, les données du questionnaire d'évaluation ponctuelle ne nous permettent pas d'apporter à cette question une réponse claire, nette, franche et définitive. L'énoncé de l'item 19 du questionnaire des étudiants demeure à un niveau très général et si nous avions posé la même question à des étudiants de d'autres modules, nous aurions pu possiblement obtenir à peu près les mêmes résultats, étant donné la formulation de la question. Aussi, il nous apparaît nécessaire de revenir sur le sujet, mais en donnant plus de détails sur les objectifs du BEP. Il serait également fort utile de distinguer les divers aspects de la formation des maîtres visés par les objectifs (connaissances ou habiletés psycho-pédagogiques, connaissance du métier, didactique du métier, habiletés culturelles, développement personnel, etc.). Ceci pourrait faire partie de l'évaluation systématique.

Un autre point à souligner concerne la précision avec laquelle les objectifs du programme sont définis. Dans les commentaires recueillis aux questions 18 et 27, plusieurs étudiants jugent que les objectifs du programme sont imprécis ou que les activités ne sont pas suffisamment structurées. Le nombre d'étudiants qui se déclarent satisfaits sur ce plan est beaucoup plus faible. Comme il s'agit-là de questions ouvertes, il est difficile d'évaluer avec précision l'importance réelle de cette insatisfaction, mais il s'agit-là d'un point qui mériterait d'être évalué de façon plus formelle dans une étape subséquente.

Avant de terminer la discussion sur les objectifs du BEP, il convient de signaler l'espèce de discordance entre, d'une part, les objectifs personnels que les étudiants affirment poursuivre et, d'autre part, la perception qu'en ont les intervenants. Ce problème apparaît à l'item "Motifs d'inscription" (question 15 chez les étudiants, question 9 chez les intervenants) où les résultats sont passablement contradictoires d'un groupe à l'autre. Deux facteurs ont pu influencer des réponses des étudiants: d'une part, le motif 1 avait des chances d'être choisi plus souvent parce qu'il apparaîssait en tête de liste; d'autre part, les motifs 5 et 6 ont pu avoir été négligés parce qu'il aurait été gênant pour les étudiants, dans le contexte de cette évaluation, d'avouer que ce sont là les principaux motifs de leur inscription. On pourrait, sur la base de ces arguments conclure que les réponses des intervenants sont plus près de la réalité, mais le problème n'est pas si simple. Bien sûr, il y a beaucoup plus de concordance dans les réponses des intervenants que dans celles des étudiants, où les avis sont très partagés. Mais de là à endosser purement et simplement l'avis exprimé par les intervenants, il y a

une marge. Ceux-ci constituent comparativement aux étudiants, un échantillon passablement restreint (n = 19) et, d'autre part, une proportion importante des étudiants (39%) ont, de fait, déjà à leur actif des certifications ou des crédits à point tel que le fait de poursuivre le BEP ne leur apporterait guère davantage en termes d'avancement; ils se sont donc inscrits pour d'autres raisons.

Si on tient compte de ce nouvel élément, c'est la perception des motifs des étudiants par les intervenants qui apparaît quelque peu simplificatrice. Cela peut s'expliquer par le fait qu'une autre portion de l'échantillon (39.9%) comprend des étudiants qui n'avaient pas encore obtenu leur brevet d'enseignement. Il est fort possible que ces derniers aient pris plus d'importance que les autres dans l'image que les intervenants se sont fait des étudiants.

Les résultats dans l'ensemble, mettent en évidence l'hétérogénéité de la clientèle du BEP. A cet égard, la perception que les intervenants ont des objectifs personnels des étudiants a tendance à faire table rase de ces subtilités. Il y a là un danger qu'il convient de souligner. En effet, même si, conformément à la formule actuelle du BEP, les intervenants n'ont à peu près pas de contrôle à exercer sur les objectifs personnels des étudiants, il n'en reste pas moins que la qualité de leurs interventions dépend, selon la philosophie même du programme, de leur habileté à percevoir les besoins personnels et la dynamique individuelle des étudiants. Or les présents résultats nous font croire qu'il serait à tout le moins profitable du côté des intervenants, de s'interroger ou même, d'évaluer plus en profondeur toute cette question

En effet, la contradiction apparente entre les avis des deux groupes peut être

la présence d'un certain malentendu entre les intervenants et leur clientèle; si tel est le cas, cette situation peut engendrer certains problèmes dans la mise en marche du programme et il serait à tout le moins utile, sinon nécessaire de vérifier dans le cadre d'une évaluation plus systématique, si un tel malentendu existe bel et bien.

b) Le cheminement de l'étudiant

Seuls les étudiants furent directement interrogés sur cet aspect du programme Il est d'ailleurs difficile d'évaluer cet élément avec certitude, étant donné le faible taux de réponses obtenu à l'item 25, où environ le quart des étudiants seulement se déclarent totalement ou partiellement d'accord avec le cheminement imposé au tout début du programme. Cela ne veut pas dire, pour autant, que les autres (la majorité) en particulier ceux qui suggèrent d'autres contenus (43,5%), rejettent la formule actuelle. A cet égard, les réponses aux items h, i et j de la question 24 nous donnent également des résultats très mitigés. Il est possible que les étudiants, dans l'ensemble, ne se soient pas sentis suffisamment avancés dans leur propre démarche à l'intérieur du programme pour pouvoir se prononcer massivement sur cette question. En tout cas, il n'a rien dans l'ensemble des résultats du questionnaire, qui se dégage nettement en faveur du rejet de la séquence d'activité imposée aux étudiants au début du programme ou qui indique, chez ces derniers, une volonté ferme de chambarder la formule actuelle des activités obligatoires. Les avis donnés par les étudiants au sujet des activités et de leur importance (voir plus loin C) portent plutôt à croire que les étudiants s'accommodent de cette situation.

La séquence initiale étant la seule à avoir un caractère obligatoire, il était, bien sûr, important d'évaluer cette phase du cheminement de l'étudiant dans le cadre de l'évaluation ponctuelle. Mais il ne s'agit-là que de la phase initiale. Par la suite, l'étudiant dispose à l'intérieur du programme, de plusieurs avenues à travers lesquelles il a l'opportunité de bâtir son propre programme de formation. Il y a là, en termes d'évaluation des apprentissages et des activités, beaucoup d'information à aller chercher, information qui pourrait d'une part, permettre aux conseillers d'aider les étudiants à mieux s'orienter en fonction de leurs besoins et d'autre part, sensibiliser davantage les responsables des différentes activités aux problèmes particuliers propres aux différentes formes de cheminement adoptées par les étudiants. Cette tâche constituerait, en fait, un des principaux éléments de l'évaluation systématique du programme du BEP.

c) Les activités

Dans l'ensemble, les étudiants, comme les intervenants ne remettent pas substantiellement en question la présence des principales activités du BEP. On peut constater que toutes sont jugées importantes ou, tout au moins, ont tendance à être jugées importantes. Les PEC ont suscité des commentaires défavorables chez un certain nombre d'étudiants mais cela ne semble pas, pour l'ensemble du groupe, remettre leur existence en question, puisqu'ils reconnaissent, d'autre part, l'importance des interventions du responsable de cette activité (question 23g). En fait, l'attitude des étudiants, tant à l'égard des PEC qu'à l'égard de l'activité d'intégration, revient plutôt à souhaiter que ces activités soient mieux définies. Si on se rapporte à ce qui a été

soulevé concernant la perception des objectifs du programme, il convient de souligner que c'est souvent rendu à ces deux activités que la majorité des étudiants sont parvenus à se faire une idée de ces objectifs (voir question 20). Or, étant donné l'ambiguité qui semble se dessiner chez les étudiants dans la perception des objectifs (voir A), on peut supposer que dans ces deux activités, ceux-ci ont peut être éprouvé certaines difficultés au départ à saisir clairement les objectifs particuliers à ces activités ou, alors la relation entre ces activités et les objectifs généraux du BEP. D'autres hypothèses peuvent également être invoquées mais il n'en reste pas moins que, sans aller trop loin dans les tentatives d'explication, on peut quand même conclure qu'il y aurait lieu d'apporter certains ajustements en vue de rendre plus explicites les objectifs poursuivis à l'intérieur de ces activités.

Enfin, quant aux suggestions émises par les étudiants relativement au contenu du programme, on peut s'apercevoir que les cours reliés à la connaissance et à l'enseignement de leur métier reviennent le plus fréquemment (voir question 25). Il y a là une préoccupation qui est, par ailleurs confirmée par les résultats obtenus aux items 22c et 22e. Il semble donc que, du point de vue des étudiants, le programme laisse quelque peu à désirer sur ce plan. Chose curieuse, ce problème ne semble pas avoir été perçu du côté des intervenants, lesquels jugent le programme satisfaisant à cet égard (items c et e de la question 12). Il y aurait donc là matière à évaluation: il serait utile de pouvoir apprécier de façon plus précise le part qu'occupe cette préoccupation dans l'ensemble des besoins des étudiants, afin d'être en mesure de savoir à quel genre de personnes-ressources on pourrait faire appel et de déterminer le rôle que pourraient jouer les intervenants à cet égard.

En dernier lieu, on peut également signaler qu'il y a, chez les étudiants, une certaine demande pour des cours du type "psychologie de l'adolescent" et " personnalité de l'adulte".

d) Les intervenants

Dans l'ensemble, les interventions des personnes-ressources, surtout celles des responsables de l'activité d'intégration et celles des conseillers, ont été jugées importantes par les étudiants (voir question 23). Même si ces jugements ne doivent pas nécessairement être considérés comme l'expression d'une satisfaction générale à l'endroit des intervenants, ils indiquent quand même que les étudiants ont de la considération pour le travail que ceux-ci accomplissent dans le cadre du BEP au point d'accorder généralement plus d'importance à l'impact de leurs interventions qu'à celui des activités elles-mêmes.

Cependant, nous avons peu d'information directe sur la façon dont ce travail est apprécié par les étudiants. Il y a, bien sûr, dans les réponses recueillies chez les étudiants aux questions 18, 27 et 28, des commentaires relatifs aux intervenants. On peut constater qu'il y a plus de commentaires favorables au travail des professeurs et des conseillers que de commentaires défavorables. Dans le cas des animateurs, cependant, il y a plus d'étudiants insatisfaits que d'étudiants qui se déclarent satisfaits. De plus, certains se plaignent du fait qu'il y a trop de changements lorsqu'ils tombent sous la responsabilité d'un nouveau conseiller et souhaiteraient, à cet égard, qu'il y ait un peu plus de continuité d'un conseiller à l'autre.

Ces résultats doivent être interprétés avec toute la prudence requise, car il s'agit de données fragmentaires. En effet, comme les questions 18, 27 et 28 s'adressent à la perception générale que les étudiants ont du programme et de ses objectifs, la fréquence des commentaires concernant le travail des intervenants demeure relativement faible. Il serait risqué d'en généraliser la teneur à l'ensemble des étudiants.

En fait, le questionnaire des étudiants, s'il permet d'évaluer l'importance du rôle des intervenants, du point de vue des étudiants, n'était pas conçu pour nous donner une idée précise de la façon dont les étudiants apprécient en soi le travail effectué par les intervenants. Cette question pourrait être évaluée de façon plus systématique à la prochaine étape.

En ce qui concerne les avis exprimés par les intervenants eux-mêmes, ceux-ci se montrent d'accord avec l'énoncé fondamental des objectifs du baccalauréat croient que le programme apporte aux étudiants quelque chose de valable et jugent que les activités qui font actuellement partie du programme demeurent souhaitables. En cela, ces réponses ressemblent à celles des étudiants.

Le questionnaire adressé aux intervenants était principalement axé sur le programme et son contenu plutôt que sur les intervenants eux-mêmes. Ainsi, certains points n'ont pas été abordés: par exemple, comment conçoivent-ils leur statut, leur rôle et leurs fonctions au sein du BEP, comment se perçoivent-ils dans l'accomplissement de leurs tâches ou, alors, quelles améliorations souhaiteraient-ils voir apporter au programme du BEP, soit dans les objectifs, soit dans les activités, soit dans leur façon de fonctionner individuellement et collectivement. Ce sont là des points qui auraient pu apporter un éclairage

tout nouveau sur les données recueillies jusqu'ici. A cet égard, on peut se demander si les intervenants ont vraiment eu l'occasion, dans ce questionnaire, de donner leur avis sur tout ce qui pouvait les préoccuper au sujet du programme du BEP. Il y aurait là en tout cas, beaucoup d'informations valables à recueillir auprès d'eux.

Ces sujets ont d'ailleurs été soulevés au cours des entrevues qui ont précédé la confection des questionnaires et, également, au cours des rencontres subséquentes avec certains intervenants actuels. Le problème de la concertation des intervenants y revient fréquemment. Il y aurait là, selon nous, matière à plus ample exploration, car à notre avis, les intervenants demeurent les principaux agents de la mise en marche du BEP, et leur perception de la chose constitue, à notre avis, un facteur trop important pour être négligé au sein d'une évaluation de programme.

e) Les étudiants

Nous avons pu constater, à partir des données recueillies auprès des étudiants, que la majorité d'entre eux partagent certaines caractéristiques: il s'agit d'une clientèle adulte (30-45ans), surtout formée d'enseignants à plein temps oeuvrant pour la plupart au niveau secondaire, dans le secteur public; la grande majorité d'entre eux se sont inscrits au BEP à temps partiel et avaient déjà suivi auparavant des cours universitaires.

Cependant, si on considère d'autres variables, on s'aperçoit que les étudiants qui ont répondu au questionnaire forment un groupe passablement hétérogène. Tout d'abord, ils sont issus d'un très large éventail de secteurs professionnels

De plus, si on examine leurs antécédents académiques, on demeure frappé par la grande diversité des curricula studiorum post-secondaires; de même il y a beaucoup de variabilité au niveau du statut d'enseignant et du nombre d'années d'expérience acquis dans l'industrie; enfin, si on considère la session de l'inscription initiale, le nombre de crédits accumulés au BEP et le profil des activités déjà suivies, on constate assez rapidement que les répondants sont loin d'en être tous rendus au même point dans leur démarche: il y a là, en fait, un mélange assez équilibré de "débutants", "d'intermédiaires" et de "finissants".

Il y a également, chez les étudiants, beaucoup d'hétérogénéité quant à l'importance relative qu'ils accordent aux motifs d'inscription (question 15) au point où il est impossible d'en arriver à dégager un ordre de priorité qui soit susceptible de caractériser le groupe dans son ensemble. Seul le désir d'acquérir des habiletés liées directement à l'enseignement apparaît plus souvent que les autres au premier rang des motifs. On ne peut pas dire qu'il y a de différence, par contre, parmi les autres motifs d'inscription. Or, sur cette question, il y a une divergence assez remarquable entre ces résultats et le témoignage des intervenants (question 9). En effet, si on se fie au témoignage de ces derniers, on est porté à croire que les motifs d'ordre utilitaire (obtenir la certification, accumuler plus de crédits) viennent au premier rang dans les préoccupations des étudiants et que ceux-ci, en somme, demeureraient assez imperméables aux objectifs de formation du BEP. Le son de cloche est donc passablement différent d'un groupe à l'autre.

Il est difficile à prime abord de se prononcer face à des données aussi contradictoires. En faveur du témoignage des intervenants, on peut invoquer le

fait que, d'une part, le degré de concordance de leurs réponses est beaucoup plus élevé que celui des étudiants et, d'autre part, que le format de la question a pu inciter les étudiants à répondre en fonction de ce qui leur apparaîssait socialement désirable. Par contre, l'échantillon des étudiants étant numériquement plus considérable que celui des intervenants, cela lui confère plus de crédibilité. De plus, nous avons pu savoir par la suite, que pour la majorité des étudiants inscrits au BEP, la certification est déjà un fait acquis et que le nombre de crédits accumulés ne change pas grand chose en termes d'avancement, dans la plupart des cas. Il semble donc que les intervenants aient ici perçu de façon simple une réalité qui, au niveau des étudiants, demeure passablement complexe et diversifiée, ce qui, en somme, ne devrait étonner personne, étant donné la clientèle visée par le programme du BEP.

Cette diversité dans les préoccupations personnelles des étudiants est un facteur d'autant plus important à considérer, étant donné les effets qu'il peut avoir sur la façon dont le programme est perçu et suivi. En effet, aucun programme ne peut prétendre satisfaire toutes les aspirations de ceux qui le suivent. Son implantation implique nécessairement que des choix sont faits au niveau des objectifs poursuivis, de même qu'au niveau des moyens disponibles pour les atteindre. On peut donc, à cet égard, se poser les questions suivantes:

1. Les étudiants perçoivent-ils clairement les objectifs du BEP?
2. Si oui, ces objectifs peuvent-ils être assumés ou "intériorisés" par les étudiants; autrement dit, peut-on parvenir à faire coincider ces objectifs à leurs préoccupations personnelles?
3. Si oui, les étudiants sont-ils en mesure de tirer le meilleur

parti possible des ressources et de la formule pédagogique mises à leur disposition en vue d'accomplir une démarche qui soit significative pour eux?

Les données de l'évaluation ponctuelle ne permettent pas d'apporter à ces questions des réponses définitives mais elles peuvent quand même fournir des indications fort précieuses quant aux avenues à explorer au cours des phases subséquentes de l'évaluation du BEP.

Tout d'abord, en ce qui concerne la première interrogation, nous savons que le programme du BEP vise principalement l'acquisition d'habiletés dans trois domaines: psychopédagogie, cuturel et technologique. Or, lorsqu'on demande aux étudiants, à la question 18, de dire comment ils perçoivent les objectifs du BEP, les préoccupations d'ordre utilitaire apparaissent rarement (16 mentions seulement). Par contre, dans 75 cas, les perceptions mettent l'accent sur la dimension culturelle du programme (apprendre à échanger avec d'autres collègues, se familiariser avec les techniques d'animation, etc), alors que l'acquisition de meilleures connaissances en psychopédagogie est mentionnée 74 fois. Enfin, 72 étudiants perçoivent les objectifs comme étant axés sur l'auto-formation, ce qui semble assez bien correspondre à la philosophie de base du programme. Seule la dimension technologique du programme ne semble pas avoir été perçue explicitement au niveau des objectifs, mais elle n'est pas pour autant absente des préoccupations des étudiants. Au contraire, dans les évaluations, les suggestions et les commentaires des étudiants, il ressort nettement que le programme devrait accorder, selon eux, plus d'importance au perfectionnement des connaissances technologiques et à la didactique des

professions.

En somme, on peut constater que deux des trois grandes catégories d'objectifs sont perçues comme telles par une proportion raisonnable des étudiants, alors que la troisième, sans être perçue comme telle dans le programme, semble quand même être implicitement poursuivie par les étudiants.

D'ailleurs, sans être en mesure de démontrer que les étudiants acceptent les objectifs fixés dans le programme du BEP, nous savons quand même qu'ils sont au courant de ces objectifs et qu'ils sont au moins déjà sensibilisés au début de leur démarche. C'est pourquoi les différences qui existent quant à la perception des objectifs, parmi les étudiants, dépendraient de l'accent que chacun choisit de mettre, individuellement, sur tel ou tel aspect en particulier.

En ce qui concerne l'intériorisation des objectifs, les données de l'évaluation ponctuelle ne semblent pas commander une remise en question substantielle. Néanmoins, on peut déduire que si les étudiants n'ont pu percevoir que les objectifs propres au domaine technologique constituaient une dimension importante du programme du BEP, cela indique que le programme, sur ce point, ne "colle" peut être pas suffisamment aux préoccupations préalables ou immédiates des étudiants. Comme dans l'ensemble, les étudiants se déclarent d'accord avec la conception fondamentale du programme, il faudra surtout s'employer, au cours de l'évaluation systématique, à déterminer si, compte-tenu des préoccupations de chacun, cet accord signifie une simple attitude d'assentiment ou s'il reflète un véritable engagement de la part des étudiants, dans le sens des objectifs poursuivis.

En ce qui concer e la capacité des étudiants à s'adapter à la formule pédagogique du BEP, on peut rappeler deux faits. D'une part, la majorité des étudiants souhaitent que les activités initiales (activités d'intégration et premier PEC) soient plus définis. On retrouve fréquemment le même genre de commentaires dans les réponses aux questions ouvertes, où les opinions exprimées laissent transpirer davantage le souhait de voir les intervenants s'adapter à leur clientèle plutôt que l'Inverse. On peut y voir la réaction d'une clientèle peu familière avec la présente formule pédagogique et qui, se sentant un peu désorientée au début, exprime sa préférence pour des situations plus structurées.

Ces opinions ne remettent pas en cause la formule des activités. Au contraire, les étudiants sont conscients de l'importance du rôle des responsables de ces activités. Elles traduiraient plutôt le désir de voir apporter certains ajustements au déroulement de ces activités ou à la forme de certaines interventions.

La phase initiale de la démarche de tout étudiant du BEP est une phase d'intégration. Il nous apparaîtrait fort utile, sinon important, dans le cadre d'une évaluation systématique, d'identifier les facteurs qui sont susceptibles d'affecter le déroulement de ceproce ssus et d'en mesurer les effets.

f) Critique de l'évaluation ponctuelle et recommandations finales en vue de l'évaluation systématique.

Première étape du processus de l'évaluation du programme du B.E.P., cette évaluation ponctuelle doit essentiellement être considérée comme une étude

à caractère exploratoire. Il s'agissait avant tout d'effectuer un premier coup de sonde afin de vérifier l'état des choses.

Dans cette perspective, une telle évaluation devait s'effectuer en un temps relativement court et porter sur un assez large éventail de variables. Ceci a eu deux effets sur l'information recueillie à l'aide des deux questionnaires. D'une part, ceux-ci ayant été envoyés et retournés par voie postale, le taux de réponse n'est pas très élevé (autour de 30%), tant chez les étudiants que chez les intervenants. Il s'agit donc, dans les deux cas, d'un échantillon qui peut être plus ou moins représentatif de la population visée par l'évaluation, chose que nous n'avons pas pu vérifier car les données sur ce point ne sont pas encore disponibles. Il faut donc tenir compte à la lecture des conclusions et recommandations précédentes, que nous présumons que cet échantillon était représentatif. D'autre part, étant donné le nombre élevé de variables, le nombre d'items par variable s'est trouvé réduit au strict minimum. A cause de cela, il était impossible de s'assurer techniquement de la fidélité des mesures; il a fallu procéder plutôt par rapprochement, en confrontant de manière informelle les résultats obtenus à différentes variables.

Les résultats de cette évaluation ponctuelle ne permettent donc pas de tirer des conclusions catégorique et définitives à propos des variables mesurées. Cela ne veut pas dire que ces données sont sans valeur. Au contraire, particulièrement dans le cas des étudiants, les fréquences et les statistiques ont été compilées à partir d'un échantillon dont l'effectif est suffisant et, en ce sens, elles fournissent des indications valables sur ce qui se passe chez les étudiants. Cependant, il ne faudrait pas se baser uniquement sur ces renseignements pour prendre des décisions concernant le programme, car, pour ce faire,

il sera nécessaire, au minimum, d'en faire une vérification plus systématique. Aussi croyons-nous qu'il vaut mieux les considérer comme des données indicatives, sur lesquelles on peut se baser pour mieux préciser les questions qui devraient être posées au cours de la prochaine phase de l'évaluation. NOus avons également une meilleure idée des points qui au cours de l'évaluation ponctuelle ont été, soit négligés, soit mesurés de façon insatisfaisante.

Pour l'évaluation systématique, nous croyons que la première étape sera de déterminer le plus exactement possible les renseignements dont nous avons besoin. Nous avons intérêt à définir de façon plus précise quelles seraient nos variables-cibles et de nous assurer d'avoir pour chacune, un nombre d'items suffisamment élevé pour nous permettre de vérifier la fidélité de nos mesures.

L'évaluation ponctuelle aura également permis de reconnaître que certains aspects, à propos desquels nous avons peu ou pas de résultats, peuvent avoir une importance non-négligeable pour l'interprétation de l'ensemble des données. Il faudra en tenir compte et les inclure dans l'évaluation systématique.

Cette deuxième phase devrait en gros, reprendre, en les réexaminant de façon plus systématique, les aspects abordés au cours de l'évaluation ponctuelle. Nous croyons que d'autres points devraient également être précisés au plan conceptuel, définis opérationnellement et incorporés dans, cette évaluation. Plus précisément, à la lumière des conclusions et recommandations précédentes, nous pensons que cette seconde phase devrait comprendre principalement, entre autres choses:

a) un diagnostic de l'état de préparation des étudiants;

b) une évaluation de l'analyse des besoins des étudiants en termes de formation;

c) une évaluation du degré d'intériorisation des objectifs du B.E.P. chez les étudiants;

d) une étude des facteurs affectant le processus d'intégration des étudiants à la démarche du B.E.P.

e) une analyse des rôles et des tâches des intervenants et de la façon dont ceux-ci les perçoivent;

f) un suivi (follow-up) dans les classes et le milieu de travail des étudiants.

ANNEXE A

CLGEP

QUESTIONS A POSER A L'INTERVIEWE

Note: Ce questionnaire sera remis aux interviewés avant leur rencontre avec les membres du Comité

. . . . . .

1. a) D'après vous, quels sont les objectifs du programme?

   b) Comment les avez-vous perçus?

   c) Si vous les avez perçus, croyez-vous qu'ils aient été atteints
      - pour l'ensemble des étudiants?
      - pour vous-même?

2. Qu'est-ce qui caractérise le mieux ce programme?

3. a) Les activités d'un programme servent à poursuivre et à atteindre les objectifs exprimés par les étudiants. Dans le cas qui nous occupe, quelles sont les activités que vous avez trouvées les plus significatives? Pourquoi?

   b) Quelles sont celles qui vous sont apparues les plus déficientes? Pourquoi?

4. D'après vous, le programme a-t-il besoin d'amélioration? Pourquoi? Dans quel sens?

5. Comment pensez-vous que le programme a amélioré votre performance comme professeur? (pour le diplômé).

. . . . . .

28.9.78
ML/clab

Université du Québec à Montréal
Case postale 8888 Succursale A
Montréal P.Q. H3C 3P8

ANNEXE B

AUX INTERVENANTS DU BACCALAUREAT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

DE Marcel Lavallée
Président
Comité d'évaluation du baccalauréat d'enseignement professionnel (CEBEP)

OBJET: Evaluation du baccalauréat

Madame,
Mademoiselle,
Monsieur,

Vous trouverez ci-inclus un questionnaire d'évaluation du BEP. Nous aimerions que vous répondiez à toutes les questions et que vous nous retourniez le questionnaire avant le 15 décembre.

Votre collaboration nous est nécessaire pour améliorer le programme et porter un jugement sur le programme actuel. N'hésitez pas à donner vos commentaires sur des aspects qui n'auraient pas été soulevés dans le questionnaire. Utilisez le verso des pages.

Pour tout autre question ou renseignement, vous pourrez communiquer avec moi à 282-7250 ou, en mon absence avec Madame Claude-Luce Berthelot.

N.B. Veuillez lire les consignes de réponses avant de répondre aux questions.

27.11.78
CEBEP/clab

Université du Québec à Montréal
Case postale [illegible] Succursale A
Montréal [illegible]

QUESTIONNAIRE AUX INTERVENANTS

C E B E P

Consignes de réponses

Pour répondre, il suffit:

A. D'indiquer le numéro qui convient dans la colonne de droite sous REPONSE:

Exemple:

1. Niveau de l'intervention dans le baccalauréat			
a) collaborateur au projet (auteur du projet initial)	1 oui 2 non	⌊1⌋
b) animateur de A.I.	1 oui 2 non	⌊ ⌋
g) titulaire de cours BEP	1 oui 2 non	⌊ ⌋
etc.		
Si vous avez été ou êtes animateur de A.I., vous inscrivez 1 dans ⌊ ⌋ à la colonne de droite sous REPONSE, vis-à-vis a)		

B. De n'inscrire aucun chiffre, mais de spécifier un élément.

Exemple:

6. Expérience dans l'enseignement .....
Ici vous n'avez aucun chiffre à inscrire, mais vous décrivez en mots les éléments de réponse pertinents à la question.

DOCUMENT DE TRAVAIL

COMITE D'EVALUATION DU BACC. D'ENS. PROFESSIONNEL

C E B E P

QUESTIONNAIRE AUX INTERVENANTS

I. Identification de l'intervenant

1. Niveau de l'intervention dans le baccalauréat. Indiquer tous les niveaux auxquels vous avez participé:

a)	collaborateur au projet (auteur du projet initial)	1 oui 2 non	⌊_⌋
b)	animateur de A.I.	1 oui 2 non	⌊_⌋
c)	animateur de P.E.C.	1 oui 2 non	⌊_⌋
d)	animateur de P.E.I	1 oui 2 non	⌊_⌋
e)	animateur de A.S.	1 oui 2 non	⌊_⌋
f)	titulaire de cours B.E.P.	1 oui 2 non	⌊_⌋
g)	titulaire de cours départementaux	1 oui 2 non	⌊_⌋

Département: ..... ⌊_⌋⌊_⌋

ne rien écr

h) encadrement

1 oui
2 non

└┘

i) autre, spécifier: .....

└┴┘
ne rien écri.

2. Age

1 20 - 25 ans
2 26 - 30 ans
3 31 - 35 ans
4 36 - 40 ans
5 41 - 45 ans
6 46 ans et plus

└┘

3. Sexe

1 masculin
2 féminin

└┘

11. Etudes complétées (au mois de décembre 1978)

4. a) élémentaire 1 oui
2 non

b) secondaire 1 oui
2 non

c) collégiale (cegep) 1 oui
2 non
spécialité: .....

d) universitaire 1 oui
2 non
spécialité: .....

e) école technique 1 oui
2 non
spécialité: .....

f) autres (spécifier): .....
.....

ne rien écri

III. Expérience de travail

5. Nombre d'années d'expérience dans un domaine autre que l'enseignement à l'extérieur du B.E.P. (3 derniers emplois)

	fonction	endroit	
de 19 ... à 19 ...	.....		
de 19 ... à 19 ...	.....		
de 19 ... à 19 ...	.....		

ne rien écri

6. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, B.E.P. y compris (3 derniers emplois)

	fonction	endroit	
de 19 ... à 19 ...	.....		
de 19 ... à 19 ...	.....		
de 19 ... à 19 ...	.....		

ne rien écri

7. A quelle session, avez-vous commencé à travailler au bacc.?

01 automne 1974
02 hiver 1975
03 automne 1975
04 hiver 1976
05 automne 1976
06 hiver 1977
07 automne 1977
08 hiver 1978
09 été 1978
10 automne 1978

8. Si vous ne travailliez plus au B.E.P., quand avez-vous cessé?

.....

ne rien écri

9. D'après vous, pour quelles raisons, les étudiants s'inscrivent-ils au B.E.P.?

(Numéroter de 1 à 6 par ordre d'importance.
1 étant la raison la plus importante pour vous).

1 acquérir des habiletés liées directement à l'enseignement

2 acquérir des habiletés liées directement aux métiers techniques (plomberie, hydrothermie, etc.

3 acquérir des habiletés culturelles (philosophie, histoire, etc.)

4 acquérir des habiletés d'expression verbale ou écrite

5 acquérir des crédits pour augmenter son salaire

6 acquérir la certification (brevet d'enseignement) qui assurera la sécurité d'emploi

IV. Votre avis sur le programme

10. Les intervenants (étudiants, animateurs, professeurs, etc.) perçoivent différemment les objectifs du programme. Quelle est votre perception des objectifs? (Veuillez décrire en quelques lignes).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Sur les objectifs et la conception du programme

Le programme est fondé sur l'idée qu'un étudiant adulte, un maître par surcroît, peut, si on lui en donne les moyens, définir et organiser son propre cheminement de formation.

Quelle est votre opinion? Ecrire soit 1, 2 ou 3 dans la case.

1 en accord, pourquoi
(donner votre raison) .....
.....
.....
.....

2 en désaccord, pourquoi
(donner votre raison) .....
.....
.....
.....

3 je ne peux me prononcer, parce que
.....
.....
.....

12. Veuillez répondre à ces questions, en encerclant le chiffre approprié selon votre attitude: défavorable à favorable, graduée de 1 à 5:

Tout à fait en désaccord	en désaccord	sans avis	d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Comment jugez-vous le programme par rapport aux différents aspects ci-dessous:

Correspondance à vos attentes

a) Le programme correspond à ce que l'étudiant attend du B.E.P. ⌊_⌋

Justifier votre réponse: .....

.....

..... ⌊_⌋ ne rien écri

b) Pertinence à votre tâche

Je suis sûr que l'étudiant sera un meilleur professeur ⌊_⌋

Justifier votre réponse: .....

..... ⌊_⌋ ne rien écri

c) Acquisition des connaissances et d'habiletés sur la pédagogie

L'étudiant aura acquis beaucoup sur la pédagogie ⌊_⌋

Justifier votre réponse: .....

..... ⌊_⌋ ne rien écri

d) Acquisition des connaissances et d'habiletés sur l'enseignement de son métier

L'étudiant a beaucoup appris sur l'enseignement de son métier ⌊_⌋

Justifier votre réponse: .....

..... ⌊_⌋ ne rien écri

e) Acquisition de connaissances et d'habiletés sur le métier même

L'étudiant a beaucoup appris sur son métier technique ⌊_⌋

Justifier votre réponse: .....

..... ⌊_⌋ ne rien écri

f) Acquisition de connaissances et d'habiletés sur soi-même

L'étudiant a beaucoup appris sur lui-même

Justifier votre réponse: .....

.....

ne rien écri

13. Parmi les activités suivantes, indiquer pour chacune d'elle, le jugement qui convient selon le code ci-dessous:

non souhaitable	peu souhaitable	je ne peux me prononcer	souhaitable	très souhaitable
1	2	3	4	5

a) l'activité d'intégration (A.I.)
b) le projet éducatif collectif (P.E.C.)
c) le projet éducatif individuel (P.E.I.)
d) l'activité de synthèse (A.S.)
e) les cours B.E.P. et/ou des départements
f) le s stages indsutriels

14. Si je devais résumer mes opinions sur ce baccalauréat, je dirais que

ne rien écri

15. Veuillez inscrire tout autre commentaire personnel

ne rien écri

Nom (facultatif) . . . . . .

Téléphone (facultatif) rés.: . . . . . travail: . . . . . .

Pour renseignement, si nécessaire,
Marcel Lavallée, professeur
282-7250

22.11.78
CEBEP/clab

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS

C E B E P

Consignes de réponses

Pour répondre, il suffit:

A. D'indiquer le numéro qui convient dans la colonne de droite sous REPONSE:

Exemple:

1. Etes-vous inscrit(e)

	1 à plein temps	[2]
	2 à temps partiel	
	3 je ne suis	
	4	
	5	
	6 etc.	

Si vous êtes inscrit à temps partiel, vous inscrivez 2 dans l'espace à cet effet dans la colonne de droite sous REPONSE.

N'inscrire qu'un seul chiffre.

B. D'indiquer le numéro qui convient dans la colonne de droite sous REPONSE, et de spécifier votre réponse.

Exemple:

2. Secteur de travail actuel:

01	agro-technique	[1 8]
08	dessin technique	
04	couture et habillement	
18	autre (précisez)	

Si votre secteur n'est pas mentionné, vous inscrivez 18 dans l'espace à cet effet dans la colonne de droite sous REPONSE. N'inscrire qu'un seul chiffre et vous spécifier en mots le secteur à l'espace pointillé réservé à cet effet.

C. De n'inscrire aucun chiffre, mais de spécifier un élément:

Exemple:

9. Etudes avant le baccalauréat

.....

c. collégiale (cegep) 1 oui ⌊_⌋

2 non

spécialité: . . . . . ⌊_⌋

. . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋

ne rien écrire

Quand on vous demande de préciser un élément comme la spécialité ici. Vous n'écrivez aucun chiffre, mais vous décrivez en mots ce qu'est la spécialité et vous n'écrivez rien à l'espace duquel il est inscrit: NE RIEN ECRIRE.

CEBEP/clab
15.11.78

No _____

DOCUMENT DE TRAVAIL

COMITE D'EVALUATION DU BACC. D'ENS. PROFESSIONNEL

C E B E P

QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS

I. *Identification de l'Etudiant*

REPONSE

1. Etes-vous inscrit(e)
   1 à plein temps
   2 à temps partiel
   3 je ne suis pas inscrit(e)
   4 je ne suis pas diplômé(e)
   5 je suis diplômé(e)

2. Secteur de travail actuel. N'en indiquez qu'un seul
   01 agro-technique
   02 service de la santé
   03 meuble / construction
   04 électrotechnique
   05 hydrothermie (fabrication métallique)
   06 hydrothermie (mécanique du bâtiment)
   07 initiation à la technologie
   08 dessin technique
   09 mécanique (ajustage)
   10 équipement motorisé
   11 alimentation
   12 sciences familiales
   13 soins esthétiques
   14 couture et habillement
   15 commerce et secrétariat
   16 arts appliqués
   17 imprimerie
   18 autre (précisez) . . . . . .
   . . . . . .

3. Age

1 21 ans et moins
2 22 - 25 ans
3 26 - 30 ans
4 31 - 35 ans
5 36 - 40 ans
6 41 - 45 ans
7 46 ans et plus

4. Sexe

1 masculin
2 féminin

5. Enseignez-vous actuellement?

1 à plein temps
2 à temps partiel
3 je n'enseigne pas
4 congé
5 je n'ai jamais enseigné

6. a) Depuis combien de temps enseignez-vous? Inscrire le nombre dans la case.

b) Si vous n'enseignez pas, actuellement, indiquez le nombre d'années que vous avez enseigné: Inscrire le nombre dans la case

7. Si vous enseignez, indiquez si vous travaillez la plupart du temps au

a)
1 secondaire
2 collégial

b)
1 public
2 privé

c)
1 clientèle régulière (étudiants mésadaptés compris)
2 clientèle adulte (quel que soit le lieu et l'employeur)

8. Indiquez toutes les activités que vous avez suivies:

01 activité d'intégration (A.I.) ⌊_⌋⌊_⌋

02 premier projet éducatif collectif (P.E.C.)

03 premier projet éducatif individuel(P.E.I)

04 autres P.E.C.

05 autres P.E.I.

06 cours

07 stages industriels

08 autres activités (précisez) . . . . . .

. . . . . .

II. *Etudes complétées avant le baccalauréat*

9. Etudes avant le baccalauréat:

a) élémentaire
1 oui
2 non

b) secondaire
1 oui
2 non

c) collégiale (cegep)
1 oui
2 non
spécialité: . . . . . (ne rien écrir

d) universitaire
1 oui
2 non
spécialité: . . . . . (ne rien écrir

e) école normale i
1 brevet C
2 brevet B
3 non

initiation au travail:

ii
1 brevet B
2 brevet A
3 non

f) école normale d'enseignement technique:
1 oui
2 non

g) école de métier
1 oui
2 non
spécialité: . . . . . (ne rien écri

h) autres formations reçues en milieu du travail: ⌊_⌋

1 oui

2 non

spécialité: . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrire

i) autres formations reçues par correspondance: ⌊_⌋

1 oui

2 non

spécialité: . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrire

10. Combien d'années de scolarité vous sont reconnues par le M.E.Q.? ⌊_⌋⌊_⌋

Inscrire le nombre dans la case

11. a) Concernant le brevet d'enseignement au secteur professionnel:

1 j'en possédais un avant de m'inscrire au bacc. ⌊_⌋

2 je l'ai obtenu depuis mon inscription

3 je n'en possède pas encore

4 autorisation provisoire

Commentaires, si nécessaires: . . . . . .

. . . . . ⌊_⌋⌊_⌋

b) Si vous déteniez un brevet d'enseignement (au secteur professionnel) avant de vous inscrire:

Où l'avez-vous obtenu? ⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrire

En quelle année? ⌊_⌋⌊_⌋
(Inscrire le nombre dans la case).

III. *Expérience de travail*

12. Nombre d'années d'expérience dans l'industrie (3 derniers emplois)

	métier	occupation ou compagnie	
de 19 ... à 19...	. . . . .		
de 19 ... à 19...	. . . . .		
de 19 ... à 19...	. . . . .		

ne rien écrir

13. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (3 derniers emplois)

	secteur	occupation	
de 19 ... à 19...	. . . . .		
de 19 ... à 19...	. . . . .		
de 19 ... à 19...	. . . . .		

ne rien écrir

IV. *Inscription au baccalauréat*

14. A quelle session, vous êtes-vous inscrit(e) pour la première fois? |__|__|

a) Certificat
- 01 automne 1974
- 02 hiver 1975
- 03 automne 1975

b) Baccalauréat
- 04 hiver 1976
- 05 automne 1976
- 06 hiver 1977
- 07 automne 1977
- 08 hiver 1978
- 09 été 1978
- 10 automne 1978

15. Donner la raison ou les raison qui vous ont motivé à vous inscrire au baccalauréat. Numéroter de 1 à 6, par ordre d'importance, 1 étant la raison la plus importante pour vous.

- 1 acquérir des habiletés liées directement à l'enseignement |__|
- 2 acquérir des habiletés liées directement aux métiers techniques (plomberie, hydrothermie, etc.) |__|
- 3 acquérir des habiletés culturelles (philosophie, économie, histoire, etc.) |__|
- 4 acquérir des habiletés d'expression verbale ou écrite |__|
- 5 acquérir des crédits pour augmenter mon salaire |__|
- 6 acquérir la certification (brevet d'enseignement) qui assurera la sécurité d'emploi. |__|

16. Combien de crédits avez-vous obtenus à l'intérieur du baccalauréat d'enseignement professionnel (y compris ceux de la présente session)? |__|__|

Inscrire le nombre dans les cases

17. Combien d'équivalences avez-vous obtenues s'il y a lieu? . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋

Dites dans quel bloc? ⌊_⌋

1 psycho-pédagogie

2 formation générale

3 métier

4 stages industriels

V. *Votre avis sur le programme*

18. Les étudiants perçoivent différemment les objectifs du programme, quelle est votre perception des objectifs? (Veuillez décrire en quelques lignes).

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

19. Sur les objectifs et la conception du programme

Le programme est fondé sur l'idée qu'un étudiant adulte, un maître par surcroît, peut, si on lui en donne les moyens, définir et organiser son propre cheminement de formation.

Quelle est votre opinion? Ecrire soit 1, 2 ou 3 dans la case. ⌊_⌋

1 en accord, pourquoi (donner votre raison) . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

2 en désaccord, pourquoi (donner votre raison) . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

3 je ne peux me prononcer, parce que
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

20. Cette idée, vous l'avez saisie à quel moment? ⌊_⌋⌊_⌋

01 à l'inscription
02 à l'activité d'intégration (A.I.)
03 lors du premier projet éducatif collectif (P.E.C.)
04 lors du premier projet éducatif individuel (P.E.I.)
05 lors de ma première rencontre avec le conseiller
06 ce questionnaire m'a permis d'en prendre connaissance
07 autre, précisez . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
08
09
10

21. Si vous avez bien compris cette idée, indiquez l'aide que vous avez reçue pour la saisir.

01 je l'ai comprise par moi-même ⌊_⌋⌊_⌋

02 par les textes distribués

03 quels sont les textes qui vous ont le plus aidé? ⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrir

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

04 avec l'aide de mon conseiller

05 lors de l'activité d'intégration (A.I.)

06 lors d'un projet éducatif collectif (P.E.C.)

07 autre précisez . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écri

. . . . . .

. . . . . .

22. Veuillez répondre à ces questions, en encerclant le chiffre approprié selon votre attitude: défavorable à favorable, gradués de 1 à 5:

Tout à fait en désaccord	en désaccord	sans avis	d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Comment jugez-vous le programme par rapport aux différents aspects ci-dessous:

Correspondance à vos attentes

Le programme correspond à ce que j'attendais ⌊_⌋

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . ⌊_⌋ ne rien écri

Pertinence à votre tâche

Je suis sûr d'être un meilleur professeur ⌊_⌋

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . ⌊_⌋ ne rien écr

c) Enseignement du métier

Je sais mieux enseigner mon métier

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . .

ne rien écrire

d) Connaissance de mes élèves

Je connais mieux mes élèves

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . .

ne rien écrire

e) Connaissance du métier

Je connais mieux mon métier technique

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . .

ne rien écrire

f) Connaissance de soi-même

J'ai beaucoup appris sur moi-même

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . .

ne rien écrire

g) Autres commentaires: . . . . . .

. . . . . ne rien écrire

. . . . . .

. . . . . .

23. Avis sur mon cheminement

Parmi les éléments suivants, indiquez pour chacun d'eux, le jugement qui convient selon le code ci-dessous par ordre de préférence.

la moins importante	peu importante	je ne peux me prononcer	importante	la plus importante
1	2	3	4	5

a) L'activité d'intégration (A.I.) ⌊_⌋

1 oui 2 non ⌊_⌋

Jugement (1 à 5)

Vous l'avez suivi, quand? . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrir

b) Le premier projet éducatif collectif (P.E.C.) ⌊_⌋

1 oui 2 non ⌊_⌋

Jugement (1 à 5)

Vous l'avez suivi, quand? . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrir

c) L'activité de synthèse (A.S.) ⌊_⌋

1 oui 2 non ⌊_⌋

Jugement (1 à 5)

Vous l'avez suivi, quand? . . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋ ne rien écrir

d) Les autres projets éducatifs collectifs (P.E.C.) ⌊_⌋

1 oui 2 non ⌊_⌋

Jugement (1 à 5)

e) Le projet éducatif individuel (P.E.I.) ⌊_⌋

1 oui 2 non ⌊_⌋

Jugement (1 à 5)

Ecrire le jugement (1 à 5)

f) L'intervention de l'animateur lors de l'activité d'intégration ⌊__⌋

g) L'intervention du responsable du premier projet éducatif collectif (P.E.C.) ⌊__⌋

h) L'intervention du responsable du premier projet éducatif individuel (P.E.I.) ⌊__⌋

i) Mes rencontres avec le conseiller ⌊__⌋

j) Les relations de groupes avec d'autres collègues ⌊__⌋

k) Un cours en particulier ⌊__⌋
Lequel?: . . . . . ⌊__⌋⌊__⌋
ne rien écrir

l) Un stage en particulier ⌊__⌋
Lequel?: . . . . . ⌊__⌋⌊__⌋
ne rien écrir

m) Autre activité (mentionnez) . . . . . ⌊__⌋
⌊__⌋⌊__⌋
ne rien écrir

n) Autre activité (mentionnez) . . . . . ⌊__⌋
⌊__⌋⌊__⌋
ne rien écrir

Veuillez répondre à toutes les questions

24. Parmi les activités suivantes, indiquez pour chacune d'elle, le jugement qui convient selon le code ci-dessous:

non souhaitable	peu souhaitable	je ne peux me prononcer	souhaitable	très souhaitable
1	2	3	4	5

a) Une activité d'intégration plus définie

b) Une activité d'intégration plus courte

c) Une activité d'intégration sur semaine

d) L'activité d'intégration doit rester telle quelle

e) Le premier projet éducatif collectif doit rester tel quel

f) Le premier projet éducatif collectif devrait être plus défini

g) Le premier projet éducatif collectif sur semaine, le soir

h) Le premier projet éducatif collectif ne devrait pas avoir lieu immédiatement après l'activité d'intégration

i) Il devrait y avoir des cours non-obligatoires immédiatement après l'activité d'intégration

j) Il devrait y avoir des cours obligatoires immédiatement après l'activité d'intégration

k) Il devrait y avoir plus d'activités personnelles

l) Il devrait y avoir plus d'activités de groupes

m) Il pourrait y avoir des cours obligatoires dans le programme. *(Si vous répondez 4 ou 5, répondre aussi à la question 25).*

n) Indiquez d'autres activités et cochez le jugement en conséquence

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Le programme comporte 3 activités obligatoires: A.I., premier P.E.C., et l'A.S. Par ailleurs, toutes les autres activités se présentent en alternance (P.E.C. ou P.E.I.; cours ou stages et P.E.C. ou P.E.I, ainsi de suite).

25. Quelle est votre opinion sur ce point?

a) je suis totalement en accord

Justifier votre réponse: . . . . . .

. . . . . ne rien écrir

b) je suis partiellement en accord

Justifier votre réponse: . . . . . ne rien écrir

c) si vous êtes en désaccord avec le contenu, quel contenu proposeriez-vous?

01 activités culturelles
02 cours d'expression orale
03 cours d'expression écrite
04 cours de spécialisation dans le métier
05 cours de spécialisation dans les métiers connexes ou reliés au vôtre
06 cours de didactique, de méthodologie de votre métier
07 cours d'organisation de votre classe, de votre horaire
08 cours de psychologie de l'adolescent
09 cours sur la personnalité de l'adulte
10 autres, précisez . . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

d) Si vous êtes en désaccord avec le cheminement (A.I., premier PEC, cours ou stages, P.E.C. ou .E.I et ainsi de suite jusqu'à l'A.S.) quel cheminement proposeriez-vous?

. . . . . .
. . . . . .

26. Le programme comprend 6 types d'activités principales:

1 l'activité d'intégration (A.I.)
2 le projet éducatif collectif (P.E.C.)
3 le projet éducatif individuel (P.E.I.)
4 l'activité de synthèse (.A.S.)
5 les cours B.E.P. et/ou des départements
6 les stages industriels

Je connais ces différents types d'activités et je les distingue très bien

1 oui
2 non ⌊_⌋

a) Commentaires appropriés selon votre réponse . . . . . .
. . . . . .
. . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋
ne rien écrire

b) Laquelle des 6 activités avez-vous trouvé la plus importante?
(*Veuillez écrire le numéro de l'activité correspondante. Voir énumération ci-dessus*). ⌊_⌋
pourquoi? . . . . . .
. . . . . .
. . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋
ne rien écrire

c) Laquelle des 6activités avez-vous trouvé la moins importante, ou la moins significative - N'en nommez qu'une seule
(*Veuillez écrire le numéro de l'activité correspondante. Voir énumération ci-dessus*). ⌊_⌋
pourquoi? . . . . . .
. . . . . .
. . . . . ⌊_⌋⌊_⌋⌊_⌋
ne rien écrire

27. Si je devais résumer mes opinions sur ce baccalauréat, je dirais que

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

└┘└┘ ne rien écrire

28. Veuillez inscrire tout autre commentaire personnel

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

└┘└┘ ne rien écrire

Nom (facultatif) . . . . . .

Téléphone (facultatif) rés: . . . . . travail: . . . . . .

Pour renseignement, si nécessaire,
Marcel Lavallée, professeur
282-7250

14.11.78
CEREP/clab